

MANUAL DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
VOLUMEN III

Norman K. Denzin
Yvonna S. Lincoln *(Coords.)*

Las estrategias
de investigación
cualitativa

Herramientas universitarias

gedisa
editorial

Las estrategias de investigación cualitativa

Manual de
investigación
cualitativa. Volumen III

Norman K. Denzin e
Yvonna S. Lincoln (Coords.)

Herramientas universitarias

METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

HERRAMIENTAS UNIVERSITARIAS

OBRAS PUBLICADAS

ELISABETH ORNA Y GRAHAM STEVENS	<i>Cómo usar la información en trabajos de investigación</i>
PHYLLIS CREME Y MARY R. LEA	<i>Escribir en la universidad</i>
MELISSA WALKER	<i>Cómo escribir trabajos de investigación</i>
ESTELLE M. PHILLIPS Y DEREK S. PUGH	<i>Cómo obtener un doctorado</i> Manual para estudiantes y tutores
WAYNE BOTH, GREGORY COLOMB Y JOSEPH WILLIAMS	<i>Cómo convertirse en un hábil investigador</i>
UMBERTO ECO	<i>Cómo se hace una tesis</i>
JUDITH BELL	<i>Cómo hacer tu primer trabajo de investigación</i> Guía para investigadores en educación y ciencias sociales
ALAN ALDRIDGE Y KEN LEVINE	<i>Topografía del mundo social</i> Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas
PHIL RACE	<i>Cómo entrar en el mundo laboral después de la universidad</i>
CHRISTINE TALBOT	<i>Estudiar a distancia</i> Una guía para estudiantes
IRENE VASILACHIS (COORD.)	<i>Estrategias de investigación cualitativa</i>
NORMAN K. DENZIN E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.)	<i>El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I</i>
NORMAN K. DENZIN E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.)	<i>Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II</i>
DANIEL GUINEA-MARTIN (COORD.)	<i>Trucos del oficio de investigador</i>
SARAH CORONA BERKIN Y OLAF KALTMEIER	<i>En diálogo</i>
NORMAN K. DENZIN E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.)	<i>Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III</i>

Las estrategias de investigación cualitativa

Manual de
investigación
cualitativa. Volumen III

Norman K. Denzin e
Yvonna S. Lincoln
(Coords.)

Título original en inglés:
The Sage Handbook of Qualitative Research
© Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln

Manual SAGE de investigación cualitativa. Vol. III
Traducción publicada por acuerdo con SAGE Publications
(Londres, Nueva Delhi y Estados Unidos)

Traducción: Verónica Weinstabl de Iraola y Servanda María de Hagen

Asesoramiento, revisión técnica y Prólogos para cada volumen de la edición en castellano: Irene Vasilachis de Gialdino

Diseño de cubierta: Iván de Pablo Bosch

Primera edición: junio de 2013, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.
Avenida del Tibidabo, 12 (3º)
08022 Barcelona, España
Tel. (34) 93 253 09 04
Fax (34) 93 253 09 05
gedisa@gedisa.com
www.gedisa.com

eISBN: 978-84-18193-55-2

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma.

Plan de la obra

Manual de investigación cualitativa

- Volumen I **El campo de la investigación cualitativa**
Prólogo a la edición en castellano. Prefacio. Introducción general (Capítulo 1). Introducción al Volumen I. Capítulos 2 a 7.
R. Bishop, C. G. Christians, N. K. Denzin, M. Fine, D. J. Greenword, M. Levin, Y. S. Lincoln, L. T. Smith y L. Weis.
- Volumen II **Paradigmas y perspectivas en disputa**
Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen II. Capítulos 8 a 14.
J. Donnor, D. Foley, E. G. Guba, J. L. Kincheloe, G. Ladson-Billings, Y. S. Lincoln, P. McLaren, V. Olesen, K. Plummer, P. Saikko y A. Valenzuela.
- Volumen III **Las estrategias de investigación cualitativa**
Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen III. Capítulos 15 a 24.
B. K. Alexander, J. Beverley, K. Charmaz, J. Cheek, B. F. Crabtree, J. F. Gubrium, J. A. Holstein, S. Kemmis, D. S. Madison, R. McTaggart, W. L. Miller, R. E. Stake y B. Tedlock.

Volumen IV

Métodos de recolección y análisis de datos

Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen IV. Capítulos 25 a 35.

M. V. Angrosino, P. Atkinson, S. E. Chase, S. Delamont, G. Dimitriadis, S. Finley, A. Fontana, J. H. Frey, D. Harper, S. H. Jones, G. Kamberelis, A. N. Markham, K. B. McKenzie, A. Peräkylä y J. J. Scheurich.

Volumen V

El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación

Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen V. Capítulos 36 a 42. Introducción a la parte final. Capítulos 43 y 44.

Z. Bauman, I. Brady, N. K. Denzin, J. D. Engels, S. J. Hartnett, P. Hodgkinson, D. R. Holmes, E. R. House, Y. S. Lincoln, G. E. Marcus, L. Richardson, J. K. Smith, E. A. St. Pierre y K. Stewart.

Índice del Volumen III

Prólogo a la edición en castellano. Investigación cualitativa: Metodologías, estrategias, perspectivas, propósitos <i>Irene Vasilachis de Gialdino</i>	11
Introducción al Volumen III. Estrategias de investigación	33
15. La práctica y la política de la investigación cualitativa financiada <i>Julianne Cheek</i>	52
16. Etnografía performativa. La representación y la incitación de la cultura <i>Bryant Keith Alexander</i>	94
17. Estudios de casos cualitativos <i>Robert E. Stake</i>	154
18. La observación de la participación y el surgimiento de la etnografía pública <i>Barbara Tedlock</i>	198

19. Práctica interpretativa y acción social <i>James A. Holstein y Jaber F. Gubrium</i>	228
20. La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social <i>Kathy Charmaz</i>	270
21. La etnografía crítica como representación callejera. Reflexiones sobre el hogar, la raza, el asesinato y la justicia <i>D. Soyini Madison</i>	326
22. Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa <i>John Beverley</i>	343
23. La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública <i>Stephen Kemmis y Robin McTaggart</i>	361
24. Investigación clínica <i>William L. Miller y Benjamin F. Crabtree</i>	440
Los compiladores del <i>Manual</i> Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln	505
Los autores del Volumen III	506

Prólogo a la edición en castellano

Investigación cualitativa: Metodologías, estrategias, perspectivas, propósitos

Irene Vasilachis de Gialdino
CEIL (Conicet, ARGENTINA)

Introducción

El proceso de investigación cualitativa implica una serie de decisiones de distinta índole que el investigador, o el grupo investigación, deben tomar. Esas decisiones se van modificando, afinando, perfeccionando a lo largo del tiempo y se vinculan profundamente con el investigador, su biografía, su trayectoria, sus compromisos, sus obligaciones, sus afiliaciones, sus intereses, sus preferencias políticas e ideológicas, entre otras. Por lo demás, el investigador está ubicado en un contexto sociohistórico que condiciona esas decisiones y que muchas veces determina el sentido, trastoca las orientaciones de éstas. Opera a la vez en un medio académico en el que, por lo general, se hacen manifiestas múltiples tensiones, exigencias, presiones que lo sitúan frente a una nueva opción: reproducir las legitimidades en las que se asienta el conocimiento científico o cuestionarlas incorporando, creando, otras legitimidades tanto las surgidas de los reclamos, conflictos, acciones individuales y colectivas con las que se enfrentan las distintas formas de ser de la injusticia, como las emanadas de sus propios y cambiantes problemas de investigación y de los recursos cognitivos con los que cuenta para resolverlos.

Sobre las decisiones, que van a revisarse una y otra vez a medida que el problema de investigación se perfile, que alcanzan a los paradigmas, a las epistemologías, a los propósitos, a las metodologías, a los esti-

los de investigación, a las estrategias de recolección y de análisis de los datos, a las formas de transmisión y representación de los resultados, a las relaciones recíprocas entre unas y otras cuestiones a resolver versa el *Volumen III* del *Manual de investigación cualitativa: Las estrategias de investigación cualitativa*. Su contenido no apunta, sin embargo, a hacerse cargo de las decisiones que sólo pertenecen al investigador. Lo que el *Volumen III* viene a ofrecer a ese investigador es el conjunto de conocimientos, de instrumentos, de propuestas, de posibilidades con los que él necesita saber que cuenta para asumir esas decisiones que atañen a la investigación y romper, si el problema a indagar lo exigiese, con las limitaciones, los constreñimientos, los presupuestos del régimen de verdad y de evidencia con el que el conocimiento de las ciencias sociales se pretende subsumir al de las ciencias naturales.

Gran parte de estas decisiones son previas a la formulación de la pregunta de investigación que, como corazón del diseño, suele latir en el investigador mucho antes de que pueda ser enunciada y se prolonga en un tiempo que, por lo general, excede el que insume la realización de la investigación.

Es posible afirmar, entonces, que el contenido de este *Volumen III* viene a extender el campo de posibilidades epistemológicas, teóricas, metodológicas y políticas del investigador cualitativo. La referencia que, seguidamente, haré a los distintos capítulos se centrará en esas posibilidades las que, para el investigador, se traducen en múltiples opciones que se le ofrecen para profundizar en el conocimiento de su problema de investigación sin poner en riesgo la calidad del proceso investigativo.

1. Financiamiento: Práctica y política

Cheek, en el Capítulo 15, se interesa por las conexiones y las interacciones entre la investigación cualitativa, la financiación y la política. Supone que: a) la búsqueda, obtención y aceptación de financiación para la investigación no es un proceso neutral y libre de valores; b) el grado de libertad del investigador en cuanto al diseño y al producto de la investigación variará según el apoyo que reciba; c) la aceptación de financiación alinea al investigador con determinadas organizaciones; d) la asignación de financiación refleja juicios acerca de lo que es, y no es, una investigación aceptable, y e) la financiación supone un conjunto de elecciones que tiene consecuencias para la investigación cualitativa y para el investigador cualitativo.

En un contexto marcado por el neoliberalismo, en el cual la investigación es colonizada por las premisas derivadas de las corpora-

ciones y el mercado, **Cheek** se interroga sobre si lo más importante es la financiación o el proyecto, y acerca de la practicidad de hacer investigación cualitativa financiada, la que resulta moldeada por los discursos administrativos, legales, científicos y económicos orientados por las concepciones ideológicas vigentes.

Más que argumentar a favor o en contra de la financiación, **Cheek** analiza lo que podría significar «realizar» investigación cualitativa financiada, tanto para el investigador como para la investigación. Así, por ejemplo, la clase de financiación buscada afecta el tipo de investigación que puede realizarse. Además, los lineamientos o formularios de solicitud de financiamiento suponen nociones previas acerca de la investigación y de cómo ésta se comprende y debe ser realizada, por lo que requieren una lectura reflexiva que le permita al investigador evaluar crítica y políticamente la fuente de financiación.

Cheek señala las cuestiones éticas a las que se enfrenta el investigador, preguntándose si en el proceso de investigación se tratará a las personas como objetos, otorgándoles limitadas posibilidades de contribuir con la producción de conocimiento, o se recurrirá a prácticas colaborativas a través de las cuales los participantes tengan la posibilidad de cooperar en esa producción. Tal interrogante es seguido por otro similar en cuanto a la decisión del investigador respecto de amoldar o no su investigación para que se adapte a las fórmulas prescritas sabiendo, al mismo tiempo, que su probabilidad de obtener fondos aumenta pero que puede llegar a estar compelido a emplear sistemas y prácticas que se oponen a la investigación cualitativa y que no resuelven algunas de las cuestiones planteadas.

Estas cuestiones que suponen decisiones y la ponderación de tensiones y alternativas, sumadas a las relativas a quién controla la investigación y sus resultados, y de acuerdo con qué valores, para **Cheek**, son partes significativas de las prácticas y políticas de la investigación cualitativa financiada. De acuerdo con su perspectiva, el problema no reside en la financiación sino en la circunstancia que lleve a que ésta pueda transformarse en un fin en sí misma y con ello la investigación cualitativa se subvierta hasta adaptarse a las exigencias y criterios políticos, académicos, económicos, culturales de los agentes, instituciones y organizaciones que otorgan financiamiento.

2. La etnografía performativa

Alexander esboza y detalla, en el Capítulo 16, las contingencias filosóficas, la pragmática procesal y las potencialidades pedagógicas

y políticas de la etnografía performativa. Concibe ésta como la presentación dramatizada de notas derivadas de la etnografía, como un enfoque que apunta a disminuir la brecha entre el sentido percibido y materializado del sí mismo y del otro, como una forma de intercambio cultural, una comunicación intercultural performativa, una pedagogía performativa crítica y una forma teatral que instaure el potencial emancipatorio.

Pero, además, la etnografía performativa es, para **Alexander**, un método para poner a funcionar la imaginación crítica sociológica y sociopolítica, para comprender la política y las prácticas que conforman la experiencia humana, un método estratégico de incitar la cultura. La práctica estética, unida al conocimiento descriptivo de las vidas y las condiciones de vida, acude, así, a avivar los sentimientos y a provocar a las audiencias para que logren un entendimiento social crítico y una posible respuesta. El teatro viene, por ende, a iluminar la política cultural, a motivar la comprensión, a invocar el cambio, la transformación, y la noción de actuación es reconstruida y considerada como método para explicar, ejemplificar, proyectar, conocer y compartir significado.

La etnografía performativa supone una experiencia encarnada de las prácticas culturales de otros a fin de que los participantes y la audiencia de la actuación tengan la oportunidad de llegar a conocer la cultura de un modo distinto. La performatividad pasa a ser la dinámica social y cultural que se extiende y expone la significación de la actividad humana repetitiva. De este modo, los estudios performativos privilegian la valoración otorgada a la naturaleza estética/creativa de la expresión humana, el foco en el cuerpo como un lugar del conocer y del mostrar, y el interés por la etnografía como método crítico de observar y estudiar la naturaleza performativa de la práctica cultural.

La etnografía performativa se convierte en una forma de epistemología basada en el punto de vista, un momento situado del conocer que ubica a los actores y a las audiencias en los intersticios de conocerse a sí mismos a través y como se conoce al otro. No es sólo el acto de presentar los hallazgos de investigación y representar al otro sino, también, significa extender y expandir un diálogo crítico en la cultura, y acerca de ella, con los actores investigadores encarnando la naturaleza de su conocimiento e invitando a la audiencia a participar.

Alexander establece, pues, las lógicas fundacionales de la etnografía performativa como fuerza social, metodología estratégica encarnada y discurso moral presentándola, al mismo tiempo, como una práctica pedagógica crítica. De conformidad con su orientación, la etnografía performativa es hábil para contribuir a la comprensión de las experiencias culturales vividas de los otros y, de este modo, coadyu-

var a asumir la responsabilidad compartida del legado de la historia. De esta manera, puede asistir en la elaboración de una estrategia de la posibilidad, esto es, coadyuvar con el planteamiento de formas de acción colectiva que reivindicuen y favorezcan la condición humana.

3. Los estudios de caso

Frente a los múltiples métodos con los que se podría estudiar el caso, **Stake**, en el Capítulo 17, propone centrarse en el caso cualitativamente y entiende que la investigación de estudios de caso no es nueva ni es esencialmente cualitativa. Atendiendo al carácter situacional de caso y, por tanto, a la influencia sobre éste de los contextos social, político, económico, cultural, físico, ético, estético, **Stake** se ocupa de la elección de la cuestión, la triangulación, el conocimiento experiencial, los contextos y las actividades, remarcando el carácter observacional pero, en especial, reflexivo de la tarea del investigador.

Como forma de investigación, el estudio de caso se define, para **Stake**, por el interés en un caso individual, no por los métodos de investigación utilizados. Es el caso, y no el método, el referente esencial en el estudio de caso. El caso es un sistema único, acotado, específico y cada estudio de caso es una investigación circunscrita a un único caso. El autor se interroga sobre lo que puede aprenderse acerca del caso único y enfatiza la elaboración de un diseño del estudio que tienda a optimizar el entendimiento del caso en vez de hacer generalizaciones más allá del caso mismo. Los criterios para llevar a cabo el tipo de investigación que conduce a una generalización válida necesitan ser modificados para adecuarse a la búsqueda de una particularización efectiva. Cuando está presente el fuerte compromiso de generalizar o teorizar la atención del investigador, éste se aleja de las características importantes que le permiten comprender el caso mismo. Aunque los investigadores inquieran tanto sobre lo común como sobre lo particular del caso, habitualmente, el producto final de la investigación tiende a representar con mayor amplitud aquello que no es común, aquello que es específico.

Sin buscar hacer una categorización taxonómica, sino destacar la variación en la preocupación por el caso y la orientación metodológica hacia el caso, **Stake** distingue tres tipos de estudios de caso: a) el intrínseco, cuando el estudio se emprende, en primero y último lugar, porque se quiere lograr un mejor entendimiento de un determinado caso particular; b) el instrumental, si se examina un caso particular en especial para brindar una comprensión de una cuestión o para volver a trazar una generalización, y c) múltiple o colectivo, cuando se

estudia un número de casos en forma conjunta a fin de investigar un fenómeno, población o condición general; se trata de un estudio instrumental extendido a varios casos.

Los investigadores de casos se basan, en gran medida, en datos subjetivos como las opiniones de los participantes y de los testigos. Muchas observaciones críticas y datos de las entrevistas son subjetivos. Gran parte de los estudios de caso apunta al análisis empírico de la actividad humana. Los estudios de caso se interesan, pues, en las visiones y circunstancias personales. Estos hechos conducen a **Stake** a plantearse un conjunto de cuestiones éticas ligadas con la investigación debido a que los actores participantes, cuyas vidas y expresiones se describen, corren el riesgo de la exposición así como de las consecuencias que ésta podría provocar. Postula, por tanto, la existencia de una obligación moral, de un contrato entre el investigador y aquel que lo provee de los datos: un pacto de divulgación y protección.

4. La observación de la participación y la etnografía pública

Tedlock, en el Capítulo 18, propone pasar de la observación participante a la «observación de la participación» modificando la primera y asumiendo la segunda. La observación participante, como enfoque dualista, dividía, para él, el campo de la experiencia pública (monografías) del de la experiencia privada (memorias) y el campo objetivo (etnográfico) del subjetivo (autobiográfico). Durante la «observación de la participación» los etnógrafos reflexionan acerca de su propia participación dentro del marco etnográfico y se comprometen en forma crítica con ella. De esa práctica ha surgido, como un nuevo género, la autoetnografía. Quienes trabajan en él intentan superar la distancia entre lo público y lo privado vinculando el impulso autobiográfico, la mirada hacia adentro, con el impulso etnográfico, la mirada hacia afuera. Tal cambio de enfoque privilegia los patrones relacionales por sobre los autónomos, la interconexión por sobre la independencia, la traslucidez por sobre la transparencia y el diálogo y la actuación por sobre el monólogo y la lectura. Esta perspectiva se sostiene en pilares filosóficos que reposan en las teorías críticas, feministas, posestructuralistas y posmodernas, con sus modos de análisis comparativos, interruptivos y no universalistas. En lugar de limitarse a una simple recolección de datos, ofrece relecturas de representaciones en todas las formas del procesamiento de información, ya se trate de la ciencia, de la literatura, del cine, de la producción de los medios, entre otros.

Al desarrollar la etnografía performativa, **Tedlock** entiende que las actuaciones dramáticas pueden comunicar un análisis político y teórico comprometido y que las obras de teatro se conviertan en formas vibrantes de etnografía, que combinan acciones políticas, críticas y expresivas cuyo centro de interés radica en las experiencias vividas local y globalmente. Las obras de teatro constituyen, entonces, formas poderosas de conformar y de mostrar la construcción cultural de la acción. La etnografía pública es para **Tedlock** otra expresión del compromiso de los etnógrafos con el público en general. Como teoría y práctica, configura un tipo de investigación que se involucra directamente en las cuestiones sociales críticas y en la que los autores inscriben, traducen y representan con pasión su investigación a fin de exhibirla al público general.

De este modo, las formas de representación etnográfica se multiplican sea como obras de teatro, sea como poemas, libros populares, películas a través de los cuales lo subjetivo se hace presente y disponible a intérpretes y testigos. En palabras de **Tedlock**, mientras los académicos y los activistas produzcan más etnografía pública más su movimiento los llevará hacia lo que se ha dado en llamar un «emprendimiento moral». Es decir, se aproximarán cada vez más hacia el escenario político, dirigiendo la atención a cuestiones acerca de las cuales algo debería y podría hacerse. Se abandona, entonces, la llamada ciencia libre de valores para ingresar a la investigación moralmente comprometida en un marco ético que supone que la esfera pública consiste en un mosaico de comunidades con un pluralismo de identidades y visiones del mundo, que se presta a servir al respeto, a la libertad, a la igualdad y a la justicia, y que postula que los proyectos de las ciencias sociales han de atender prioritariamente a los valores e intereses de las comunidades en los que se llevan a cabo.

La observación de la participación produce, para **Tedlock**, una combinación de información cognitiva y emocional que los etnógrafos pueden usar para crear etnodramas comprometidos y otras formas de etnografía pública y, con ella, responder a cuestiones y dilemas éticos con los que se enfrentan tanto las sociedades como los investigadores y sus disciplinas.

5. La práctica interpretativa

En el Capítulo 19, **Holstein y Gubrium** aprovechan el impulso que, en la actualidad están tomando los investigadores cualitativos interesados en la creación práctica de significado y en su relación con

la acción social. Presentan un intento de explorar y extender el terreno discursivo e interaccional que está emergiendo en la intersección de la etnometodología y el análisis del discurso foucaultiano. Frente al intento de los investigadores cualitativos de documentar los procesos mediante los cuales se construye, sostiene y administra la realidad social observan que los análisis de la construcción de la realidad involucran cuestiones relacionadas con los amplios contextos culturales e institucionales de la creación del significado y el orden social. Entienden que los horizontes empíricos emergentes se ven cada vez más, en términos de «práctica interpretativa»: la constelación de procedimientos, condiciones y recursos mediante los cuales se aprehende, entiende, organiza y transmite la realidad de la vida cotidiana.

La práctica interpretativa conlleva tanto los *cómo* como los *qué* de la realidad social, se centra en *cómo* los individuos construyen de modo metódico sus experiencias y sus mundos, y en las configuraciones del significado y de la vida institucional que dan forma y moldean la actividad que constituye su realidad. No obstante, si bien la atención sobre los *cómo* informa acerca de los mecanismos por los cuales las formas sociales se hacen realidad en la vida diaria dicen muy poco acerca de la forma y distribución de esas realidades. El *cómo* del proceso de construcción se asienta en el supuesto de que la vida social es producto de elecciones, las cuales se vinculan con las posibilidades eminentes y son éstas las que conducen a la práctica interpretativa al reino de la política.

Holstein y Gubrium revisan los fundamentos conceptuales de la práctica interpretativa: desde los aportes de la fenomenología social hasta los de la etnometodología, desde las contribuciones que abordan a la conversación como interacción, sin reducir la vida al lenguaje, hasta los discursos institucionales e históricos. Señalan la producción cotidiana de la vida social, la dependencia contextual del significado y la construcción local de éste. De acuerdo con su perspectiva, mientras la etnometodología aborda la realización de la vida diaria en el nivel interaccional, la perspectiva foucaultiana entiende que el discurso es socialmente reflexivo, tanto constitutivo como significativamente descriptivo del mundo y de sus sujetos. Ambas orientaciones se ocupan de la reflexividad del discurso y suponen que el «poder» yace en la articulación de las formas distintivas de la vida social como tal, no en la aplicación de recursos particulares por parte de algunos para afectar la vida de los otros.

Lo que se requiere, para **Holstein y Gubrium**, es una analítica nueva y, a la vez, híbrida de la construcción de la realidad en el cruce de las instituciones, la cultura y la interacción social. De esta suerte, con la finalidad de ampliar y enriquecer el ámbito y el repertorio ana-

lítico de la etnometodología, extienden su alcance a los *qué* institucionales y culturales que entran en juego en la interacción social. En términos etnometodológicos, el objetivo de un análisis de la práctica interpretativa es documentar la interacción entre: a) el razonamiento práctico y la maquinaria interactiva implicadas en la construcción de un sentido de la realidad diaria y b) las condiciones y los recursos institucionales y los discursos afines que, de modo considerable, alimentan y, desde una perspectiva interpretativa, median la interacción.

En vez de intentar una síntesis o una integración entre una analítica de la práctica discursiva y una analítica del discurso en práctica, **Holstein** y **Gubrium** consideran que una analítica de la práctica interpretativa se concentra en la miríada de *cómos* y *qués* de la vida diaria. Este proceso exige una nueva forma de poner entre paréntesis [*bracketing*] para capturar la interacción entre la práctica discursiva y los discursos en práctica. Denominan a esta técnica de indiferencia oscilante ante las realidades de la vida diaria «puesta entre paréntesis analítica». Mediante este procedimiento, el observador se orienta de modo intermitente a las realidades diarias en cuanto *productos* de los procedimientos de construcción de la realidad de los miembros y en cuanto *recursos* a partir de los cuales se constituyen las realidades. Examina, así, en forma alternativa, ambos lados de la práctica interpretativa centrándose en los *qué* y, luego, en los *cómo* de esa práctica o, viceversa, poniendo su atención persistentemente en más de una dirección con el objetivo de elaborar una pintura del lenguaje en uso de todos los días, que sea al mismo tiempo contextualmente escénica y contextualmente constructiva. Para los autores, es procediendo a partir de los *qué* y los *cómo* de la vida social que la investigación cualitativa puede abordar las preguntas con *por qué* sin poner en peligro sus intereses analíticos tradicionales. El discurso en práctica brinda el fundamento para responder por qué la práctica discursiva procede en la dirección en que lo hace, hacia qué fin, en busca de qué objetivos y en relación con qué significados.

Aunque los investigadores sociales no están obligados a tener una conciencia crítica del mundo exterior, sostienen **Holstein** y **Gubrium**, esa conciencia los obliga a documentar, publicar y poner a disposición las posibilidades para construir la vida diaria. La interacción del discurso en práctica y la práctica discursiva vienen a nutrir una conciencia crítica integral en la investigación cualitativa. Cuando la práctica discursiva domina la escena, hay una base para cuestionar, desde un punto de vista crítico, la hegemonía representacional de las realidades que se dan por ciertas. La continua urgencia de las preguntas *cómo* advierte a los investigadores que no deben asumir que el mundo tal como es, en un determinado momento, es el mundo

que debe ser. Esa exhortación los impulsa a «alterar» las realidades en busca de su construcción a fin de revelar los procesos constitutivos que producen y sostienen esas realidades, recordando que no son sino realizaciones humanas. Desde una perspectiva política, ese desvelamiento conduce a reconocer posibilidades o direcciones alternativas de organización de la sociedad y de la vida social que parecían imposibles. Hacer visibles la fluidez y la maleabilidad constructivas de las formas sociales permite, para **Holstein** y **Gubrium**, manifestar, ostentar, el potencial para el cambio.

6. La teoría fundamentada y la justicia social

Charmaz entiende, en el Capítulo 20, que la investigación sobre la justicia social es una de las áreas, entre muchas otras, en la cual los investigadores pueden aplicar, con gran utilidad, los métodos de la teoría fundamentada creados por Glaser y Strauss. La investigación en las áreas sustantivas de la justicia social supone una orientación hacia el fomento de la distribución equitativa de los recursos, la justicia y la erradicación de la opresión. Los métodos de la teoría fundamentada constituyen un conjunto de pautas analíticas flexibles que permiten a los investigadores llevar a cabo su recolección de datos y elaborar teorías inductivas de alcance medio a través de sucesivos niveles de análisis de datos y de desarrollo conceptual. Esta teoría: a). ofrece a los investigadores herramientas para analizar los procesos, los que se caracterizan por su gran potencial para estudiar las cuestiones de la justicia social y b) alienta a los investigadores a mantenerse cerca de los mundos que estudian y a elaborar un conjunto integrado de conceptos teóricos a partir de sus materiales empíricos, los cuales no sólo sintetizan e interpretan esos materiales, sino que también revelan relaciones procesuales.

En consonancia con la propuesta de **Charmaz**, un giro hacia los estudios cualitativos sobre la justicia social promueve la combinación de la investigación crítica y la teoría fundamentada en formas novedosas y productivas. Una teoría fundamentada constructivista e interpretativa respalda este giro, abandonando tanto las raíces e inclinaciones ontológicamente realistas como su manto de neutralidad; recupera las orientaciones de la escuela de Chicago, con sus tradiciones pragmatistas y de trabajo de campo y lleva a cabo investigaciones transformadoras y creadoras de narrativas evocativas a fin de evitar el silenciamiento. Por medio de esta combinación, la teoría fundamentada puede agudizar el extremo analítico de los estudios sobre la jus-

ticia social. De modo simultáneo, la postura crítica inherente en la investigación sobre la justicia social puede ampliar el foco y profundizar la importancia de los análisis de la teoría fundamentada. Combinando los dos enfoques, se fortalece el poder de cada uno de ellos.

Una teoría fundamentada constructivista: a) adopta las pautas de la teoría fundamentada como herramientas, pero no se suscribe a las presunciones positivistas y objetivistas presentes en sus formulaciones anteriores y b) enfatiza el fenómeno estudiado, en lugar de los métodos para estudiarlo. Los investigadores que aplican la teoría fundamentada constructivista asumen una postura reflexiva sobre los modos de conocer y representar las situaciones, los procesos y las relaciones estudiadas.

Tanto los pasos como la lógica de la teoría fundamentada pueden, para **Charmaz**, promover la investigación sobre la justicia social. La sensibilidad ante los problemas de justicia social suscita la definición de los procesos latentes, así como la de las acciones explícitas. Las herramientas de la teoría fundamentada para estudiar la acción, tanto colectiva como individual, pueden hacer que el análisis de la justicia social sea más preciso y predictivo. Al encarar la recolección de datos, el investigador puede buscar nueva información para examinar cuestiones relativas a la igualdad, la justicia, los derechos y la legitimidad. Al mismo tiempo, puede emplear la teoría fundamentada con el objetivo de establecer una agenda para futuras acciones, prácticas y políticas en el análisis, explicitando las conexiones entre los antecedentes teorizados, las condiciones actuales y las consecuencias de los grandes procesos.

Para **Charmaz**, reivindicar la tradición de Chicago, como he adelantado, supone un conjunto de condiciones: 1. Establecer una estrecha familiaridad con las situaciones y los acontecimientos que tienen lugar en ellas, así como también con los participantes en investigación; 2. Concentrarse en los significados y los procesos; 3. Realizar un estudio minucioso de la acción; 4. Descubrir y detallar el contexto social dentro del cual se produce la acción, y 5. Prestar atención al lenguaje. La lógica prevaleciente, tanto en la escuela de Chicago como en la teoría fundamentada, presume, entonces, que los investigadores deben elaborar sus conceptos *a partir de* sus propios análisis de las realidades empíricas, en lugar de aplicarlos *a* ellas.

De esta forma, una teoría fundamentada nutrida por la investigación crítica exige la profundización del estudio del fenómeno mismo situado en el mundo más de lo que lo han hecho la mayoría de los estudios de la teoría fundamentada efectuados en el pasado. Sin apartarse de los lineamientos generales de la teoría fundamentada, analiza los contextos y los procesos y cómo estos se convierten en prácticas insti-

tucionalizadas. Estudiar las cuestiones de la justicia social significa, pues, prestar más atención a la desigualdad y a sus contextos social e histórico. Así, en comparación con otras perspectivas, la investigación focalizada de la teoría fundamentada, con su análisis inductivo progresivo, permite tanto incrementar la producción teórica como el número y la profundidad de las observaciones empíricas, posibilitando captar el fenómeno en su conjunto sin minimizar el contexto social. Esa reducción de la relevancia del contexto es una de las características negativas con las que, para **Charmaz**, se puede calificar a gran parte de la investigación cualitativa actual y que la autora pretende superar revisando, renovando y revitalizando los lazos con la escuela de Chicago, a medida que la teoría fundamentada se desarrolle en el siglo XXI.

7. La representación de la posibilidad

Moviéndose entre su ascendencia africana y su ciudadanía estadounidense, y personalizando sus experiencias en el campo para involucrarse en forma irónica con una vulnerabilidad hacia las cuestiones universales y la inquietud humana, **Madison**, en el Capítulo 21, rememora en su texto la experiencia vivida en el momento etnográfico en el que se convirtió en sujeto y objeto de la mirada del otro, lo que la condujo a reflexionar acerca de su identidad como asimismo respecto de la negritud concerniente a los afroamericanos y vinculada, a la vez, con la esclavitud, con el terror, con la discriminación, y con una cultura y un pasado que son generativos, libres y prósperos.

Al iniciar la exposición se interroga sobre lo que significa «estar en casa» y relata su viaje desde su hogar familiar en los Estados Unidos hasta Ghana, África Occidental, lugar al que viajaba para culminar la etapa final de su trabajo de campo. Ése era el año en el que pondría la representación en escena y, por lo tanto, haría público ese trabajo y daría a conocer su propósito. Con la representación intentaba retratar un furioso debate dentro de una comunidad de ghaneses: un lado representaba los derechos humanos de mujeres y niñas y el otro la preservación de las prácticas religiosas tradicionales. En esa confrontación, una parte sostenía que la religión tradicional debía ser cambiada para la libertad y el desarrollo del pueblo, mientras que la otra afirmaba que la religión tradicional debía preservarse para la subsistencia y la protección del pueblo. La actuación representaría estos reclamos opuestos, pero haría aún más: implicaría a la economía corporativa y capitalista, y a las consecuencias de la pobreza sobre los abusos de los derechos humanos en el sur global.

Esa representación versaría sobre el trabajo de los activistas de los derechos humanos ghaneses y las acciones que estaban desplegando en su país y tenía, para **Madison**, que ser poderosa, verdadera y absolutamente urgente, porque los cuerpos estaban en juego. Estas personas estaban, para ella, cambiando la vida de las mujeres y las niñas al reinventar el discurso de los derechos, al movilizar a sus comunidades y al cambiar la ley. Además, los ghaneses actuaban por ellos mismos, bajo las fuerzas de la pobreza miserable y la desigualdad global. El propósito de la representación era manifestar la labor de esos activistas que trabajaban en sus comunidades locales, y mostrar a las fuerzas globales que impedían y agobiaban sus victorias. Lo que **Madison** buscaba era exponer lo oculto, aclarar lo oblicuo y articular lo posible. Como representación de la posibilidad, apuntaba a crear y aportar un espacio discursivo en el cual los sistemas y los procesos injustos fuesen identificados e interrogados.

A través de esa representación esperaba diseminar el discurso poniendo en escena las luchas de los activistas en pos de los derechos humanos y el mandato de justicia económica ofreciendo al público otra forma de hablar de derechos y de los orígenes de la pobreza que, luego, generara posibilidades alternativas de acción estratégica. La importancia de la representación para los sujetos de su trabajo de campo consistía en el cuestionamiento activo, llevado a cabo por aquellos que son los propios testigos de sus historias, de los procesos que limitan su salud y su libertad. Como acto de resistencia con capacidad de acumulación y de abrir el paso al desafío colectivo, una representación puede, para **Madison**, ser revolucionaria al esclarecer a los ciudadanos acerca de las alternativas con la que se enfrenta la injusticia. En la representación de las posibilidades, la expectativa es que los actores y los espectadores se apropien de los recursos retóricos que necesitan, desde el espacio interior de la representación hasta el dominio externo del mundo social, para marcar una diferencia material. La representación de la posibilidad siempre es, en términos de **Madison**, un presagio de la verdad y una confrontación con ella.

La autora relata, asimismo, su experiencia organizando y participando en una marcha por Amadou Diallo, un joven negro inocente, asesinado en la ciudad de Nueva York por cuatro oficiales de policía no uniformados cuando entraba en su casa en el Bronx. Se refiere a esta marcha como una «representación callejera», como una representación de movimiento convertida en una variedad de sonidos, ritmos simbólicos y conjuros líricos de duelo y política. Más adelante, se interroga acerca de la función, del valor, del efecto de esas representaciones. Alega, entonces, que así como una campana no puede dejar de sonar, esa representación callejera no puede deshacerse. Es recordada y ha

producido amigos, aliados y camaradas y, también, ha inspirado la imaginación. La promesa de una representación de la posibilidad es que no sólo crea alianzas al tiempo que nombra y marca la injusticia, sino que, de igual forma, encarna una fuerza más allá de la ideología: representa e imagina las vastas posibilidades de las esperanzas y de los sueños colectivos.

De acuerdo con la orientación de **Madison**, la representación callejera se convirtió en un método y un medio para la diseminación del discurso en relación con los derechos, la justicia y el cambio, así como para consolidar la exigencia de la democracia participativa, mostrando su potencial como plataforma para las voces subalternas a la hora de cuestionar las políticas estatales en los niveles nacional e internacional.

8. El testimonio

Beverley, en el Capítulo 22, entiende que el testimonio, o la narrativa testimonial, ha ocupado en los últimos años un lugar destacado en la agenda de las ciencias sociales y humanas y atribuye, en parte, esta preeminencia a la capacidad del testimonio de entrelazarse, en su misma situación de producción, circulación y recepción, con el deseo de objetividad y el deseo de solidaridad. Esto es así porque lo que el testimonio pide a sus lectores es solidaridad, es decir, la capacidad de identificar sus propias identidades, expectativas y valores con los del otro. Este proceso lleva más a comprender cómo el testimonio *trabaja* ideológicamente, como discurso, que a entender aquello que el testimonio *es*.

El testimonio se diferencia de la historia de vida etnográfica, la cual constituye uno de sus antecedentes. Mientras que en la historia de vida, lo fundamental radica en la intención del interlocutor-grabador –el etnógrafo o el periodista–, en el testimonio lo relevante es la intención del narrador directo, quien *usa* (en un sentido pragmático) la posibilidad que le ofrece el interlocutor etnográfico para transmitir su situación a una audiencia pública más amplia. Sin embargo, **Beverley** no deja de advertir la afinidad entre el testimonio y la autobiografía. Al igual que ésta, el testimonio es una afirmación de la autoridad de la experiencia personal pero a diferencia de ella, el testimonio no puede sostener una autoidentidad separada de la situación de la clase o del grupo desde el que se narra.

El aspecto formal predominante del testimonio es, pues, la voz que le habla al lector a través del texto en primera persona del singular. Esto es, un «yo» que exige reconocimiento, que necesita reclamar

la atención, que interpela al lector de una manera distinta a la de la ficción literaria, del periodismo en tercera persona o de la obra etnográfica. La voz, que se supone que el lector experimentará como la voz de una persona *real* en lugar de ficticia, es la marca del deseo de no ser silenciado o derrotado, de imponerse, uno mismo, a una institución de poder y de privilegio desde la posición de los excluidos, de los marginados, de los subalternos. Lo que está en juego en el testimonio es la naturaleza *particular* del efecto de realidad que produce. La palabra testimonio conlleva la connotación del acto de testificar o testimoniar en el sentido legal o religioso.

El testimonio es, fundamentalmente, una forma narrativa democrática e igualitaria; no necesita ni establece una jerarquía de autoridad narrativa. Se apoya en el presupuesto de que *cualquier* vida narrada de esa forma puede tener un valor simbólico y cognitivo. Cada testimonio individual evoca una polifonía ausente de otras voces, de otras vidas y experiencias posibles.

Comparando el testimonio con la novela es posible afirmar que si bien ésta es una forma cerrada, porque la historia y sus personajes culminan con el fin del texto; el testimonio es una obra abierta en la que las distinciones entre texto e historia, representación y vida real, esfera pública y esfera privada, objetividad y solidaridad, como ya he adelantado, son quebrantadas. En el testimonio, el narrador es una persona real que continúa viviendo y actuando en un espacio social y un tiempo reales, que también prosiguen.

Debido a su dependencia de la voz, el testimonio constituye, en particular, un desafío para la pérdida de autoridad de la oralidad en el contexto de los procesos de la modernización cultural que privilegian el alfabetismo y la literatura como norma de expresión. Ese desafío está movido por el carácter de «urgente» otorgado por la persistente vigencia de las desigualdades y las contradicciones en materia de género, clase, raza, etnicidad, nacionalidad y autoridad cultural.

Beverley plantea, además, la presencia de un doble movimiento: el primero ligado a las crisis de representación y autoridad del texto científico, unidas ambas a la tendencia a incorporar nuevas formas de retórica, por una parte y al desapego –fundado en la crítica al paradigma de la objetividad– respecto de las presiones encaminadas a la verificación, por la otra; el segundo enlazado al surgimiento de las políticas de la identidad y de los reclamos por los derechos multiculturales, apoyados en el cuestionamiento de los universalismos totalizantes que impiden observar las distintas formas en las que se construyen las diversas compresiones del mundo y de la memoria histórica.

Lo que el testimonio exhibe, en términos de **Beverley**, no es sólo al subalterno y a su representación como víctima sino, principalmente,

a su carácter de agente —en el acto mismo de representación— de un proyecto transformativo que aspira a tornarse hegemónico por derecho propio. En este sentido, el texto testimonial es un *medio* más que un fin en sí mismo. La fuerza de un testimonio reside en desplazar la centralidad de los intelectuales y lo que ellos reconocen como cultura, incluidos la historia, la literatura, el periodismo y la redacción etnográfica y, al mismo tiempo, en generar la sospecha de que los intelectuales y las prácticas de escritura son, en sí mismas, cómplices del mantenimiento y sostén de las relaciones de dominación y de subalternidad.

9. La investigación participativa

Kemmis y McTaggart, en el Capítulo 23, reconocen la amplia historia de la investigación-acción participativa en muchos campos de la práctica social y expresan que el objetivo que los inspira radica en presentar su perspectiva particular sobre ese tipo de investigación conformada por la propia teoría y práctica desplegadas durante los últimos años. Es la investigación-acción participativa crítica, la cual ofrece los recursos para interpretar las perspectivas de los autores sobre la investigación-acción a medida que se desarrollan en forma práctica, teórica y pedagógica a lo largo del tiempo.

El proceso fluido, abierto y receptivo de la investigación-acción supone, para **Kemmis y McTaggart**, una espiral de ciclos autorreflexivos de planificación, actuación y observación, reflexión y replanificación. Sin embargo, para ellos, dicho ciclo no constituye la característica dominante de la investigación-acción como enfoque. Entienden que la investigación-acción participativa tiene otras siete características clave que son, por lo menos, tan importantes como la espiral autorreflexiva y que la distinguen como: 1) proceso social; 2) participativa; 3) práctica y colaborativa; 4) emancipadora; 5) crítica; 6) reflexiva, y 7) encaminada a transformar la teoría y la práctica.

La investigación-acción participativa es, para esta perspectiva, un proceso social de aprendizaje colaborativo realizado por grupos de personas que se unen para cambiar las prácticas a través de las cuales interactúan en un mundo social compartido. Su objeto es social debido a que se orienta al estudio, replanteo y reconstrucción de las prácticas sociales. Por medio de la investigación-acción participativa, las personas pueden llegar a comprender tanto el carácter situado de sus prácticas sociales, esto es, las circunstancias particulares materiales, sociales e históricas que las produjeron, y por las cuales son reproducidas en la interacción social cotidiana en un escenario en particular,

como las posibilidades de transformar esas prácticas. Los participantes de la investigación-acción participativa comprenden, objetiva y subjetivamente, la práctica en sus aspectos individuales y sociales. Reconocen el carácter histórico de la construcción y reconstrucción de esa práctica en términos, por una parte, de los *discursos* en los que las prácticas se describen y se comprenden y, por otra, de las acciones y sus consecuencias.

El pensar en la investigación como práctica social lleva a **Kemmis** y **McTaggart** a recuperar la noción de Habermas de la esfera pública como un modo de extender la teoría y la práctica de la investigación-acción. Consideran que la naturaleza de las relaciones sociales involucradas en la investigación-acción participativa y la política adecuada de la investigación-acción participativa puede entenderse con mayor claridad desde la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa de Habermas y, en particular, a partir de su posterior comentario acerca de la naturaleza de la esfera pública. Lo que les interesa reforzar a los autores es la afirmación de Habermas acerca de que la legitimidad está garantizada sólo a través de la acción comunicativa que supone la libre elección en un contexto de mutua participación en el que la única fuerza posible sea la del mejor argumento.

Esos aportes teórico-filosóficos se traducen, en las expresiones de **Kemmis** y **McTaggart**, en cuanto a que la investigación-acción participativa abre un espacio comunicativo entre los participantes y que su proceso busca lograr el acuerdo intersubjetivo, la comprensión mutua de una situación, el consenso no forzado. La investigación-acción participativa proyecta, así, la acción comunicativa hacia el campo de la acción y la construcción de la historia. La creación de condiciones que posibiliten a los actores buscar, en conjunto y colaborativamente, formas más comprensibles, verdaderas, auténticas y moralmente correctas y apropiadas de comprender y actuar en el mundo es una de las aspiraciones de la investigación-acción participativa.

El producto de la investigación-acción participativa no se reduce al ámbito del conocimiento, sino que se amplía a la concepción, creación, de historias diferentes de aquellas que podrían haber sido si los participantes no hubieran intervenido para transformar sus prácticas, comprensiones y situaciones y, por lo tanto, haber transmutado las historias que, de otra manera, parecía probable que sobreviviesen. Los productos de la investigación-acción participativa, que **Kemmis** y **McTaggart** esperan, tienen lugar en la acción colectiva y en la construcción y reconstrucción de las historias colectivas. En lugar de pensar en términos de héroes de la construcción de conocimiento o, incluso, de héroes de la construcción de la historia, los autores reivindican el trabajo conjunto de los actores en la modificación de sus circunstancias y de sus propias

vidas en términos de *construcción de capacidad colectiva*. Los autores insisten en que las categorías interpretativas de esos actores para reflexionar sobre sí y sobre su propio mundo deben tomarse en cuenta al decidir qué, cuándo y cómo debe llevarse a cabo una investigación y si debe hacerse en la práctica profesional y en la vida de la comunidad. La investigación-acción participativa crítica es una expresión de este impulso y ha demostrado reiteradamente ser un medio a través del cual las personas han transformado sus mundos, aunque, como manifiestan **Kemmis** y **McTaggart**, no hayan logrado cambiar el mundo.

10. La investigación clínica

Miller y **Crabtree**, en el Capítulo 24, presentan los alcances de la investigación clínica desde una perspectiva que se ubica en el nexo de la antropología aplicada y la práctica del cuidado primario de la salud, en particular, la medicina familiar. Exploran dos espacios de investigación diferentes y profundamente conectados. Uno se ubica a nivel del suelo y es visible, útil, y crece y cura dentro de la cultura dominante en los sitios en los cuales las preguntas de la experiencia vivida personificada e incorporada se encuentran con la realidad clínica y las estructuras y los procesos institucionales actuales. Aquí, mediante el uso de un enfoque de métodos más participativos y mixtos, guiados por las preguntas de la experiencia vivida, se desmaleza y limpia el terreno y se identifican e instrumentan oportunidades para plantar semillas y cultivar plantas más sanas. El segundo espacio es aquel en el que se vinculan el clínico y el paciente, lo cualitativo y lo cuantitativo, la academia y la práctica. En él pueden unirse y converger formas, culturas y tecnologías del conocimiento muy diferentes creando una investigación clínica de «solidaridad» para el futuro que sea de utilidad para las formas institucionales nacientes. Los desafíos más que epistemológicos son, pues, prácticos y morales.

El espacio de la investigación clínica sobre la superficie necesita, para **Miller** y **Crabtree** extenderse hasta incorporar todas las diversas y posibles fuentes y clases de conocimiento, las que contribuyen con la consecución de los dos objetivos primarios de la investigación clínica en la superficie. El primero radica en profundizar y contextualizar las cuestiones prácticas y éticas, las preocupaciones y los entendimientos emergentes para quienes tienen a su cargo el cuidado de la salud, sus pacientes y los encargados de formular políticas. El segundo objetivo se dirige a mover las aguas y buscar el cambio dentro del mundo mismo de la investigación clínica. En consonancia con la orientación que proponen, es necesario tanto crear un espacio para la

investigación que abra al mundo clínico a los enfoques cualitativos y multiparadigmáticos, como proporcionar las herramientas y las traducciones necesarias para descubrir y ser testigos de las historias y el conocimiento clínicos dentro de este espacio y, asimismo, identificar y describir los medios para contar las historias y compartir el conocimiento. La creación de ese espacio supone la de un lenguaje común, así como la recuperación de la evidencia faltante: las personas, las experiencias, la ecología, el poder, los contextos.

Cuestionando los presupuestos del paradigma biomédico arraigado en el positivismo y basado en el control a través de la racionalidad y la separación, **Miller y Crabtree** formulan un modelo clínico cualitativo de mediación que supone la exigencia de incluir varias miradas y perspectivas para recobrar lo no visto y lo no oído, y para profundizar en el conocimiento aceptado como tal. Tratan, así, de incorporar a los métodos cualitativos –para abordar el contexto, el significado, el poder y la complejidad– en la experiencia clínica para ampliar el espacio de investigación de la medicina basada en la evidencia y crear turbulencias en las aguas de su certidumbre. La metáfora convencional del cuerpo como máquina es reemplazada por otra: el cuerpo como organismo en un contexto ecológico. La estandarización es sustituida por la variación y la improvisación.

Con el objetivo de democratizar el conocimiento, por un lado, y de abrir y transformar el espacio de la investigación clínica, por el otro, **Miller y Crabtree** promueven la investigación participativa. Este enfoque, que promueve las voces de las comunidades al identificar las cuestiones de la salud y que ayuda a asegurar que las condiciones sociales, culturales, económicas y ecológicas sean incluidas, posibilita reunir a diversos grupos de personas, de ideas y de formas de conocimiento en un espacio común que cuestiona los límites tradicionales de la ciencia. El multiplismo crítico es, para estos autores, un marco particularmente poderoso para llevar a cabo investigación clínica participativa. El término «multiplismo» se refiere no sólo a métodos múltiples, sino también a una triangulación múltiple, interesados múltiples, estudios múltiples y paradigmas y perspectivas múltiples. El vocablo «crítico» alude a la selección crítica de estas opciones sobre la base de la historia local, el papel del poder y los patrones de dominación, y a la forma en la que los diferentes métodos se complementan entre sí.

Con vistas a la preparación y construcción del futuro, **Miller y Crabtree** proponen la investigación solidaria que no implica nuevos métodos, sino que gira en torno de los conceptos vinculados con la democratización del conocimiento y con su énfasis en tres supuestos: a) la vida es interdependiente, diversa, siempre cambiante y sostenible; b) toda acción, incluso la de hacer ciencia, es una actividad moral, y c)

la actividad moral debe mantener el bien común, entendido como las condiciones y procesos pluralistas, sociales y ecológicos que buscan el bien para todos y al que se arriba a través de la democracia participativa, esto es, mediante la interacción pública que expresa las diferencias e incluye las perspectivas de los más vulnerables.

11. Los rasgos destacados de la investigación cualitativa

Me ocuparé en este apartado de enunciar los rasgos destacados de la investigación cualitativa en cuyo señalamiento coinciden los autores de los distintos capítulos de este *Volumen III*. Esos rasgos que están profundamente ligados a las decisiones que debe tomar el investigador y que, como apunté, surgen, se renuevan, se reiteran antes y durante el proceso de investigación, y que suelen pervivir aun después de su finalización, se vinculan, en particular, con las formas de producción de conocimiento, con las cuestiones éticas y con la actitud crítica y la aspiración transformadora. Me referiré a cada uno de ellos.

Respecto de *las formas de producción de conocimiento*, la tendencia a proponer y promover la construcción cooperativa de éste es muy frecuente en las contribuciones reunidas en este *Volumen*. Esa construcción conjunta también abarca el propio conocimiento de sí que adquiere el investigador durante el proceso de interacción con los actores participantes en su indagación. Justamente, **Alexander**, en el Capítulo 16, propone conocer del otro con el otro y de sí mismo a través del otro, mientras que **Tedlock**, en el Capítulo 18, privilegia la perspectiva relacional, dialógica y **Cheek**, en el Capítulo 15, suscita las prácticas colaborativas.

Por su parte, **Kemmis** y **McTaggart**, en el Capítulo 23, consideran que la investigación-acción participativa constituye un proceso social de aprendizaje colaborativo en el que deben tomarse en consideración, necesariamente, las categorías interpretativas de los actores para reflexionar sobre sí y sobre su propio mundo. Con similar orientación, y con el objetivo de democratizar el conocimiento **Miller** y **Crabtree**, en el Capítulo 24, propician la investigación participativa con el objetivo de posibilitar el encuentro de diversos grupos de personas, de ideas y de formas de conocimiento en un espacio común que cuestiona los límites tradicionales de la ciencia.

En cuanto a *las cuestiones éticas* es factible afirmar que éstas comprenden, de una parte, las que surgen de las relaciones del investi-

gador con los actores que colaboran con la investigación y, de otra, las que alcanzan a las comunidades en las que la indagación se realiza. De este modo, **Stake**, en el Capítulo 17, frente al carácter subjetivo del conocimiento cualitativo, se interroga éticamente acerca del riesgo de la exposición y de sus consecuencias al que están sometidos aquellos cuyas vidas y expresiones se describen en la investigación. Por su lado, **Cheek**, en el Capítulo 15, advierte respecto de la manera en la que las cuestiones éticas se presentan entrelazadas con la participación de los actores en la producción de conocimiento y, al unísono, al control atinente al problema a investigar, a los métodos y procesos empleados en la investigación y al control ejercido sobre los resultados obtenidos.

Tedlock, en el Capítulo 18, asevera que al investigador se le impone la exigencia de responder a cuestiones y dilemas éticos con los que se enfrentan tanto las sociedades como los mismos investigadores y sus disciplinas. Sugiere el paso desde la denominada, como ciencia libre de valores, a la investigación moralmente comprometida en un marco ético. Ese marco opera en la esfera pública, reconociendo la multiplicidad de identidades, comunidades y visiones del mundo y lleva al investigador a servir, con prelación, a las comunidades con las que trabaja y a defender los valores del respeto, la libertad, la igualdad y la justicia. Con similar orientación **Miller** y **Crabtree**, en el Capítulo 24, aseguran que toda acción y, entre ellas, la de hacer ciencia es una actividad moral y que como tal debe promover y mantener el bien común.

En lo que respecta a *la actitud crítica y la aspiración transformadora* puede advertirse que ambas se presentan ensambladas y que la primera suele exponerse como una condición para la efectiva realización de la segunda. Por ejemplo, **Holstein** y **Gubrium**, en el Capítulo 19, expresan que, aunque los investigadores no están obligados a tener conciencia crítica, ésta es útil a la hora de cuestionar la hegemonía representacional de las realidades que se dan por ciertas y para rechazar el presupuesto que identifica el mundo presente con el mundo posible, con el que ha de ser, con el que puede llegar a ser. Mientras que **Alexander**, en el Capítulo 16, califica la etnografía performativa como una práctica pedagógica crítica, **Tedlock**, en el Capítulo 18, entiende que la investigación performativa se involucra directamente en las cuestiones sociales críticas, y **Kemmis** y **McTaggart**, en el Capítulo 23, indican que entre las más significativas características de la investigación-acción participativa se cuentan las de ser emancipadora, crítica, reflexiva, y encaminada a transformar la teoría y la práctica.

A la par, **Charmaz**, en el Capítulo 20, propone una teoría fundamentada nutrida por la investigación crítica en las áreas sustantivas de la justicia social para fomentar la distribución equitativa de

los recursos, la justicia y la erradicación de la opresión. Estudiar las cuestiones de la justicia social significa, para la autora, prestar mayor atención a la desigualdad y a sus contextos social e histórico.

De la misma forma, si con la representación de la posibilidad **Madison**, en el Capítulo 21, apunta a crear y aportar un espacio discursivo en el cual los sistemas y los procesos injustos sean identificados e interrogados, **Beverley** con el testimonio, en el Capítulo 22, invoca la marca del deseo de no ser silenciado o derrotado, de imponerse, uno mismo, a una institución de poder y de privilegio desde la posición de los excluidos, los marginados, los subalternos. Éstos no han de ser considerados ya como víctimas sino como agentes de un proyecto transformador que aspira a tornarse hegemónico por derecho propio.

Estos rasgos salientes tienden, por un lado, a cuestionar las formas tradicionales de conocer y de producir conocimiento conjuntamente con la finalidad de éste y, por el otro, la concepción acerca del requisito de la ausencia de compromiso del investigador respecto de los problemas que estudia, acerca de cómo los estudia y en cuanto a la finalidad y distribución de los resultados que alcanza. La dualidad epistemológica es sustituida por el conocimiento «de» y «con» el otro, la neutralidad valorativa por el compromiso ético, la observación pasiva de la realidad por la transformación activa de ésta en sus interacciones, en sus normas, en sus jerarquizaciones, en sus formas de poder y en las formas de legitimación de ese poder.

Frente a las diversas posibilidades de decisión, de acción, de estrategias, de métodos y modos de indagación el investigador ya no puede permanecer impasible. La multiplicidad de métodos supone la pluralidad de paradigmas, la pluralidad de paradigmas abre el cuestionamiento a la exigencia y posibilidad de una sola epistemología, el cuestionamiento a «la» epistemología única llama a la incorporación de otras formas de conocer, la incorporación de otras formas de conocer conduce a aceptar la capacidad de conocer de aquellos cuyos conocimientos habían quedado excluidos del mundo de la ciencia; la aceptación de la capacidad compartida de conocer lleva a admitir su sustento en la igual dignidad de las personas, el reconocimiento de la igual dignidad conduce no sólo a rechazar los criterios de calidad que no lo incorporen como exigencia sino, además, a proponer otros criterios de calidad, de validez. Podría continuar describiendo este movimiento incesante y recurrente mucho más allá. Baste con afirmar que el conocimiento científico está en perpetua agitación y que el investigador cualitativo necesita estar alerta tanto respecto de las fuerzas que pretenden inmovilizarlo como de las corrientes subterráneas que no le permiten reflexionar autónomamente acerca del sentido y del propósito de su actividad, del destino de su producción.

Introducción al Volumen III

Estrategias de investigación

El investigador cualitativo con mentalidad cívica piensa desde una perspectiva histórica, interaccional y estructural. Intenta identificar la gran cantidad de persuasiones, prejuicios, injusticias e inequidades que prevalecen en un período histórico determinado (Mills, 1959, pág. 7). Los académicos críticos buscan examinar las principales cuestiones públicas y privadas y los problemas personales que definen un momento histórico particular. Al hacerlo, los investigadores cualitativos se basan autoconscientemente en su propia experiencia como recurso. Siempre piensan desde una perspectiva reflexiva e histórica, así como también desde una biográfica. Buscan estrategias de investigación empírica que les permitan establecer conexiones entre la experiencia vivida, las injusticias sociales, las estructuras sociales y culturales más amplias y el aquí y el ahora. Estas conexiones se forjarán a partir de las interpretaciones y de los materiales empíricos generados en una investigación dada.

La investigación empírica, por supuesto, es moldeada por los compromisos paradigmáticos y por las preguntas recurrentes que un paradigma o una perspectiva interpretativa determinados formulan acerca de la experiencia humana, la estructura social y la cultura. No obstante, el investigador siempre pregunta más profundamente cómo pueden utilizarse las prácticas de la investigación cualitativa para ayudar a crear una sociedad democrática libre. Los teóricos crí-

ticos, por ejemplo, analizan las condiciones materiales y los sistemas de ideología que reproducen las estructuras de clase y las económicas. Los investigadores *queer*, constructivistas, de los estudios culturales, críticos de la raza y los feministas analizan los estereotipos, los prejuicios y las injusticias relacionados con la raza, la etnicidad y el género. No existe algo así como una investigación carente de valor, aunque en una investigación cualitativa esta premisa se presenta con mayor claridad. Dicha claridad permite que los compromisos de valores de los investigadores sean transparentes.

El investigador como *bricoleur* interpretativo está siempre, tanto en el mundo material de los valores como en el de la experiencia empírica. Este mundo es confrontado y constituido a través de la lente que proporciona el paradigma o la perspectiva interpretativa del académico. El mundo concebido de este modo ratifica el compromiso individual con el paradigma o la perspectiva en cuestión. Este paradigma está conectado, en un nivel ético superior, con los valores y las políticas de una ciencia social emancipatoria y cívica.

A medida que se planifican y se llevan a cabo investigaciones específicas, se debe hacer frente a dos cuestiones de inmediato: el diseño de la investigación y la elección de la estrategia de investigación. Los planteamos en orden. Cada uno de ellos deriva en una serie de preguntas y de cuestiones relacionadas que también han de abordarse.

Diseño de la investigación¹

El *diseño de la investigación*, como se planteó en nuestra Introducción y según lo analizado por Julianne Cheek en esta sección del *Volumen* (Capítulo 15), sitúa al investigador en el mundo de la experiencia. Hay cinco preguntas básicas que estructuran la cuestión del diseño:

1. ¿Cómo se conectará el diseño con el paradigma o la perspectiva que se emplee? Es decir, ¿cómo los materiales empíricos serán moldeados por el paradigma en cuestión y cómo interactuarán con él?
2. ¿De qué modo estos materiales le permitirán al investigador referirse a los problemas de la práctica y el cambio?

¹ Los comentarios de Mitch Allen han moldeado de modo significativo nuestro tratamiento de la relación entre paradigmas y diseños de investigación.

3. ¿Quién o qué se estudiará?
4. ¿Qué estrategias de investigación se emplearán?
5. ¿Qué métodos o herramientas de investigación para recolectar y analizar materiales empíricos se usarán?

Estas preguntas se analizan en detalle en el Volumen IV de este *Manual*.

Paradigma, perspectiva y metáfora

Los paradigmas positivistas, pospositivistas, construccionistas y críticos dictan, con diversos grados de libertad, el diseño de un estudio de investigación cualitativa. Puede considerarse que los diseños siguen una escala que se extiende desde principios rigurosos de diseño en un extremo hasta directivas emergentes no tan bien estructuradas en el otro. Los diseños de investigación positivista valoran, en gran medida, la identificación y la elaboración tempranas de una pregunta de investigación, una serie de hipótesis, un lugar de investigación y una declaración sobre las estrategias de muestreo así como una especificación de las estrategias de investigación y los métodos de análisis que se usarán. Puede redactarse una propuesta de investigación que establezca las etapas y las fases del estudio. En la investigación interpretativa, los compromisos de diseño a priori pueden bloquear la introducción de nuevas comprensiones. Por consiguiente, aunque los investigadores cualitativos diseñen procedimientos de antemano, los diseños siempre tienen una flexibilidad incorporada, para dar cuenta de materiales empíricos nuevos e inesperados y de una creciente sofisticación.

Estas etapas pueden conceptualizarse como que involucran reflexión, planificación, ingreso, recolección de datos, retiro del campo, análisis y formulación. Cheek observa que el grado de detalle incluido en la propuesta variará dependiendo de la agencia responsable de la financiación. Las agencias de financiación se dividen en, al menos, seis categorías: unidades de financiación comunitarias locales, fundaciones con fines especiales, patrocinadas por familias, corporativas o nacionales y agencias gubernamentales. La propuesta también puede incluir un presupuesto, una revisión de la bibliografía pertinente, una declaración sobre la protección de seres humanos, una copia de formularios de consentimiento y cronogramas de entrevistas y un cronograma. Los diseños positivistas buscan anticipar con tiempo todos los problemas que pudieran surgir en un estudio cualitativo (aunque los diseños in-

terpretativistas no lo hacen). Dichos diseños proporcionan hojas de ruta bastante bien definidas para el investigador. El académico que trabaja según esta tradición espera producir un trabajo que encuentre su lugar en la bibliografía referida al tema que se está estudiando.

En contraste, una ambigüedad y una flexibilidad mucho mayores se asocian con los diseños pospositivista y no positivista: aquéllos basados en, por ejemplo, los paradigmas constructivistas o de la teoría crítica, o las perspectivas críticas de la raza, feminista, *queer* o de los estudios culturales. En los estudios moldeados por estos paradigmas y perspectivas, habrá menos énfasis en las propuestas formales de subvenciones, hipótesis bien formuladas, marcos de muestreo definidos de modo estricto, cronogramas de entrevistas estructurados y estrategias, métodos y formas de análisis de investigación predeterminados. El investigador puede seguir un camino de descubrimiento, usando como modelos los trabajos cualitativos que han alcanzado la condición de clásicos en la materia. Encantado, quizá, por el mito del Etnógrafo Solitario, el académico espera producir un trabajo que tenga las características de un estudio realizado por uno de los gigantes del pasado (Malinowski, Mead, Bateson, Goffman, Becker, Strauss y Wolcott). A la inversa, con frecuencia los investigadores cualitativos al menos comienzan emprendiendo estudios que pueden ser completados por un individuo tras un compromiso prolongado.

Las prácticas y las políticas de la investigación cualitativa financiada

El capítulo de Cheek complica y deconstruye las relaciones entre el dinero, la ética y los mercados de investigación. Muestra cómo la investigación cualitativa es un bien que circula y se intercambia en esta economía política. La financiación conlleva vender el propio *self* a una agencia de financiación. Es posible que dichas agencias no comprendan los matices de la práctica de la investigación cualitativa. Cheek analiza los problemas relacionados con las Juntas de Revisión Institucional (IRB, por su sigla en inglés) y los comités de ética. En Australia, los investigadores no pueden realizar investigaciones en los seres humanos hasta tener la aprobación ética formal del Comité de Ética de Investigación de la Universidad. En los Estados Unidos y el Reino Unido, así como en Australia, el foco original de las IRB y el contexto del cual emergieron fue la medicina. La investigación cualitativa con frecuencia es tratada en forma injusta por los comités de ética. Dicha investigación, puede aducirse, no es científica. En efecto, las IRB se han convertido en juntas de revisión metodológicas, que instituciona-

lizan sólo una forma, o versión, de la ciencia. En el Reino Unido, los lineamientos del Real Colegio de Médicos señalan que la investigación mal diseñada no es ética. Esto significa que se están juzgando los méritos científicos y éticos de la investigación. Cheek observa que, al parecer, en demasiados casos los investigadores cualitativos se han convertido en los «chivos expiatorios» de los errores éticos cometidos en la investigación médica. Cheek advierte que, muchas veces, los investigadores cualitativos no pueden responder con antelación todas las preguntas que formulan dichos comités. Las cuestiones de control sobre la investigación también son centrales. Tal como observa, el hecho de recibir financiación de parte de alguna persona o alguna organización para llevar a cabo la investigación no es un acto neutral. Esta cuestión se funde en otra, es decir, ¿qué sucede cuando los hallazgos del investigador no complacen a quien lo financió?

Existen ciertos peligros cuando se acepta financiación externa. Los miembros del cuerpo docente sufren cada vez más presión para asegurar la financiación externa para su investigación. Dicha presión convierte la investigación en un bien que se compra y se vende. Cheek observa que éstas son épocas peligrosas. El discurso conservador del mercado se ha vuelto preeminente. El mercado, y no la opinión de las partes interesadas y los pares, es el que ahora determina el valor de lo que hacemos.

Coreografía del baile del diseño

Janesick (2000) presenta una opinión fluida sobre el proceso de diseño. Observa que la esencia de un buen diseño de investigación cualitativa requiere el uso de un conjunto de procedimientos que sean, a la vez, abiertos y rigurosos. Influenciada por Martha Graham, Merce Cunningham, Alvin Ailey, Elliot Eisner y John Dewey, aborda el problema del diseño de la investigación desde una perspectiva estética, artística y metafórica. Con Dewey y Eisner, ve el diseño de la investigación como un trabajo de arte improvisacional en vez de compuesto; como un acontecimiento, un proceso, con fases conectadas a diferentes formas de experiencia problemática, junto con su interpretación y su representación. El arte moldea y modela la experiencia. En su forma de danza, el arte es una producción coreografiada, emergente, con fases diferentes: precalentamiento, ejercicios de elongación y decisiones de diseño, enfriamiento, interpretación y escritura de la narrativa.

¿A quién y qué se estudiará?

El quién y el qué de los estudios cualitativos involucran casos o instancias de fenómenos o de procesos sociales. Se pueden tomar tres enfoques genéricos respecto de la pregunta de a quién o qué se estudiará. En primer lugar, se puede estudiar un caso único o un proceso único, lo que Robert E. Stake (Capítulo 17 de este Volumen) denomina el estudio de caso intrínseco. Aquí, el investigador examina en detalle un caso o instancia únicos del fenómeno en cuestión, por ejemplo, un aula, un programa de arte o una muerte en la familia.

En segundo lugar, el investigador puede concentrarse en un número de casos. Stake lo denomina el enfoque de casos colectivo. Estos casos luego son analizados en términos de propiedades específicas y genéricas. En tercer lugar, el investigador puede examinar instancias múltiples de un proceso, dado que ese proceso se despliega en una variedad de casos diferentes. El estudio de reincidencia realizado por Denzin (1993), en cuanto a la trayectoria de alcoholicos en recuperación, analizó los tipos de reincidencia de una amplia serie de diferentes procesos de recuperación. Este enfoque del proceso luego es fundamentado o basado en casos específicos.

Los diseños de investigación varían, desde luego, según las necesidades de investigaciones de casos y de procesos de focos múltiples o de focos únicos. Diferentes cuestiones de muestreo surgen en cada situación. Estas necesidades y cuestiones también varían según el paradigma que se está empleando. Cada instancia de un caso o de un proceso lleva el sello de la clase general de fenómeno al que pertenece. Sin embargo, es probable que cualquier instancia dada sea particular y única. En consecuencia, por ejemplo, cualquier aula dada es como todas las aulas, pero no hay dos aulas que sean iguales.

Por estas razones, muchos investigadores cualitativos pospositivistas, construccionistas y de la teoría crítica emplean modelos de muestreos teóricos o intencionales, y no aleatorios. Buscan grupos, situaciones e individuos donde (y para quienes) es más probable que ocurran los procesos que se están estudiando. A la vez, es necesario un proceso de comparación constante —entre grupos, conceptos y observaciones—, puesto que el investigador busca desarrollar una comprensión que abarque todas las instancias del proceso o el caso en investigación. Un foco en los casos negativos es una característica clave de este proceso.

Estas cuestiones de muestreo y de selección serían abordadas de modo diferente por un etnógrafo posmoderno en la tradición de los estudios culturales. Es probable que este investigador pusiera mayor énfasis en el análisis intensivo de una pequeña serie de materiales

empíricos (casos y procesos) sosteniendo, al modo de Sartre (1981, pág. ix) que ningún individuo o caso nunca es sólo un individuo o caso. Cada persona o caso debe estudiarse como una instancia única de experiencias sociales y procesos sociales más universales. La persona, sostiene Sartre (1981), es «resumida y, por esta razón, universalizada según su época; la persona, por su lado, la vuelve a abordar reproduciéndose en ella como una singularidad» (pág. ix). Por consiguiente, estudiar lo particular es estudiar lo general. Por esta razón, todo caso necesariamente llevará los rasgos de lo universal; por tanto, hay menos interés en las inquietudes positivistas y pospositivistas tradicionales con casos negativos, generalizaciones y selección de casos. El investigador supone que los lectores, sostiene Stake, serán capaces de generalizar en forma subjetiva a partir del caso en cuestión y relacionarse con sus propias experiencias personales.

Una expansión de esta estrategia se presenta en el método de las instancias (véase Denzin, 1999; Psathas, 1995). Según Psathas (1995, pág. 50), el «método de las instancias» toma cada instancia de un fenómeno como una ocurrencia que evidencia la operación de un grupo de comprensiones culturales disponibles en la actualidad para ser usadas por los miembros culturales.

Puede resultar útil una analogía. En el análisis del discurso, «ninguna emisión es representativa de otras, aunque, por supuesto, comparte con ellas características estructurales; un analista del discurso estudia las emisiones a fin de comprender cómo se puede activar el potencial del sistema lingüístico cuando se cruza, en el momento de su uso, con un sistema social» (Fiske, 1994, pág. 195). Éste es el argumento del método de las instancias. El analista examina aquellos momentos en que una emisión intercepta otra emisión y da lugar a una instancia del sistema en acción.

Psathas aclara el significado de instancia: «Una instancia de algo es una ocurrencia... un acontecimiento cuyas características y estructuras pueden examinarse para descubrir cómo está organizado» (1995, pág. 50). Una ocurrencia es evidencia de que «la maquinaria para su producción está culturalmente disponible... [por ejemplo] la maquinaria de tomar turnos en la conversación» (págs. 50 y 51).

La tarea del analista es comprender cómo funcionan esta instancia y sus intercepciones, mostrar qué reglas de interpretación operan, diagramar e iluminar la estructura del evento interpretativo mismo. El analista inspecciona el curso real de la interacción «observando qué sucede en primer lugar, en segundo, después, etc., notando qué lo precedió y examinando qué hacen y dicen en realidad los participantes» (Psathas, 1995, pág. 51). Las preguntas sobre el significado se vuelven a referir al curso real de la interacción, donde se puede mostrar cómo

se actúa sobre una emisión dada y, de este modo, se le da significado. La máxima pragmática impera aquí (Pierce, 1905). El significado de una acción está dado por las consecuencias que provoca, incluida la capacidad de explicar la experiencia pasada y de predecir consecuencias futuras.

Es irrelevante si una emisión particular vuelve a tener lugar. La cuestión de tomar muestras a partir de una población tampoco es importante, puesto que nunca es posible decir de antemano de qué es muestra una instancia (Psathas, 1995, pág. 50). De hecho, las agrupaciones de instancias «no pueden reunirse antes de un análisis de al menos una, porque no puede saberse de antemano qué características delinean cada caso como “uno más como el anterior”» (Psathas, 1995, pág. 50).

Ello significa que hay poca preocupación por la generalización empírica. Psathas es claro en este aspecto. El objetivo no es una generalización abstracta o empírica; en cambio, el objetivo «se ocupa de proporcionar análisis que reúnan los criterios de adecuación única» (pág. 50). Cada análisis debe ajustarse al caso a mano: cada uno «debe ser estudiado para proporcionar un análisis *únicamente adecuado* para ese fenómeno particular» (pág. 51, la bastardilla aparece en el original).

Estrategias de investigación

Una estrategia de investigación describe las aptitudes, presupuestos, representaciones y prácticas materiales que los investigadores en tanto *bricoleurs* metodológicos utilizan cuando pasan de un paradigma y un diseño de investigación a la reunión de materiales empíricos. Las estrategias de investigación conectan a los investigadores con enfoques y métodos específicos para recolectar y analizar materiales empíricos. El estudio de caso, por ejemplo, se basa en entrevistas, observación y análisis de documentos. Las estrategias de investigación ubican a los investigadores y los paradigmas en sitios empíricos y materiales específicos y en prácticas metodológicas específicas, por ejemplo haciendo de un caso un objeto de estudio (Stake, Capítulo 17 de este Volumen).

Ahora nos referiremos a una breve revisión de las estrategias analizadas en este *Manual*. Cada una de ellas está conectada a una bibliografía compleja con su propia historia, sus propios trabajos ejemplares y su propio conjunto de formas preferidas para poner en movimiento la estrategia. Cada estrategia también tiene su propio

conjunto de problemas que involucran legados positivistas, pospositivistas y posmodernos.

Etnografía performativa

Bryant Keith Alexander (Capítulo 16 de este Volumen) ofrece una historia detallada y abarcadora de la compleja relación entre los estudios performativos, la etnografía y la autoetnografía. Conecta estas formaciones con la teoría de la pedagogía crítica. La etnografía performativa es una forma de estimular la cultura, una forma de dar vida a la cultura, una forma de fusionar lo pedagógico con lo performativo y lo político. El capítulo de Alexander aborda las contingencias filosóficas, la pragmática procesal y las posibilidades pedagógicas y políticas que existen en los espacios y en las prácticas de la etnografía performativa. Los argumentos de Alexander complementan el movimiento de actuación del etnodrama inspirado por Jim Mieniczakowski (2001).

La actuación es un acto de interpretación personificado, una forma de conocer, una forma de discurso moral. Una política de la posibilidad organiza el proyecto. La etnografía performativa puede usarse de modo político, para incitar a los demás hacia la acción moral. Fortalece un compromiso con un discurso orientado a lo cívico, una especie de ciudadanía performativa, promovida por Stephen Hartnett.

El estudio de caso

Robert E. Stake (Capítulo 17 de este Volumen) sostiene que no todos los estudios de caso son cualitativos, aunque muchos lo son. Centrándose en aquellos que están anexados a los paradigmas naturalísticos, holísticos, culturales y fenomenológicos, asevera que el estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección del objeto que ha de estudiarse; por ejemplo, un niño o un aula. Finalmente, el investigador se interesa por un proceso o una población de casos, no por un caso individual. Stake identifica varios tipos de estudios de caso (intrínseco, instrumental, colectivo). Cada caso es una compleja entidad histórica y contextual. Los estudios de caso tienen estructuras, usos y problemas conceptuales únicos (sesgo, teoría, triangulación, relato de la historia, selección de casos, ética). Los investigadores brindan información en forma rutinaria sobre temas tales como la naturaleza del caso, sus antecedentes históricos y su relación con sus

contextos y otros casos, así como también proporcionan información a los informantes que han suministrado la información. A fin de evitar problemas éticos, el investigador del estudio de caso necesita un aporte constante «de la conciencia, de las partes interesadas y de la comunidad de investigación» (pág. 459).

Etnografía pública

Barbara Tedlock (Capítulo 18 de este Volumen) nos recuerda que la etnografía conlleva un intento constante de ubicar los encuentros, eventos y comprensiones específicos en un contenido más amplio y significativo. Muestra cómo la observación participante se ha convertido en la observación de la participación. Como consecuencia, el hacer, el ubicar dentro de un marco de referencia, la representación y la lectura de la etnografía han cambiado drásticamente en la última década. El campo de la autoetnografía ha emergido de este discurso.

Tedlock observa que la antropología temprana en los Estados Unidos incluyó una tradición de críticas sociales y de participación pública. Franz Boas, Ruth Benedict y Margaret Mead configuraron la opinión pública a través de sus críticas sociales y sus reclamos de acción pública y política. Para mediados de la década de 1960, el término «antropología crítica» ganó fuerza en el contexto del movimiento de los derechos civiles y la creciente oposición a la Guerra de Vietnam. La teoría crítica, en la antropología, se puso en práctica a través de la producción de obras. Un teatro político indigenista basado en las obras de Brecht, Boal, Freire y otros ganó fuerza en América Latina, África y otras partes.

Con el liderazgo de Victor y Edith Turner y de Edward Bruner, la etnografía performativa adquirió poder en la década de 1980. La cultura era vista como una actuación, y la interpretación era performativa. El etnodrama y la etnografía pública emergieron como vehículos para abordar las cuestiones sociales. La etnografía pública es un discurso que se involucra con cuestiones críticas del momento. Es una extensión de la antropología crítica. Está anclada en los espacios analizados por Foley y Valenzuela (Capítulo 9) y Alexander (Capítulo 16) de este Volumen.

A fines de la década de 1990, con edición de Barbara y Dennis Tedlock, el *American Anthropologist* comenzó a publicar ensayos comprometidos con lo político. Tedlock observa que «dentro de este ámbito comprometido con lo político, los proyectos de las ciencias sociales son útiles para las comunidades en que se llevan a cabo, en vez de ser útiles para las comunidades externas de educadores, responsables de

formular políticas, personal militar y financistas» (pág. 474). De esta manera, la etnografía pública encara cuestiones de justicia social.

Análisis de la práctica interpretativa

En el Capítulo 19, James A. Holstein y Jaber F. Gubrium continúan extendiendo los argumentos de su libro sumamente influyente *The New Language of Qualitative Method* (Gubrium y Holstein, 1997). En ese libro, examinan diversos modismos contemporáneos de investigación cualitativa, desde el naturalismo hasta la etnometodología, la sociología emocional, el posmodernismo y el posestructuralismo. Luego ofrecen un lenguaje nuevo de investigación cualitativa que se basa en la etnometodología, el análisis conversacional, los estudios institucionales de la cultura local y el enfoque crítico de Foucault al análisis de la historia y del discurso (véanse también Kendall y Wickham, 1999). Su capítulo captura un consenso en curso en la comunidad interpretativa. Este consenso busca mostrar cómo los enfoques construccionistas sociales pueden combinarse con provecho con los análisis del discurso posestructuralista (Foucault) y el estudio situado del significado y el orden como logros locales y sociales.

Holstein y Gubrium llaman la atención a los procedimientos y las prácticas interpretativos que dan estructura y significado a la vida diaria. Estas prácticas reflexivas son tanto el tópico como los recursos de la investigación cualitativa. El conocimiento siempre es local, está situado en una cultura local y está incorporado a sitios organizacionales e interaccionales. Los estereotipos y las ideologías diarios, incluidas las comprensiones sobre la raza, la clase y el género, están representados en estos sitios. Los sistemas de poder, que Dorothy Smith (1993) denomina aparatos de gobierno y relaciones de gobierno en la sociedad, se despliegan en esos sitios. Holstein y Gubrium se basan en el proyecto de Smith y elaboran una teoría crítica del discurso y la estructura social. Holstein y Gubrium luego muestran cómo el discurso reflexivo y las prácticas discursivas transforman los procesos de agrupación analítica y crítica. Dichas prácticas hacen visibles las bases del orden social local. Este énfasis en los recursos interpretativos y los recursos locales reanima y extiende en forma drástica el giro reflexivo en la investigación cualitativa.

Teoría fundamentada

Kathy Charmaz (Capítulo 20 de este Volumen) es un importante exponente del enfoque constructivista a la teoría fundamentada. Ella muestra cómo los métodos de la teoría fundamentada ofrecen ricas posibilidades para avanzar con la investigación de la justicia cualitativa en el siglo XXI. Los teóricos de la teoría fundamentada tienen las herramientas para describir las situaciones de justicia social e ir más allá de ellas. Ellos pueden ofrecer interpretaciones y análisis de las condiciones en las cuales surge, cambia o se mantiene la injusticia.

Charmaz sugiere que la teoría fundamentada, en su forma esencial, consiste en lineamientos inductivos sistemáticos para recolectar y analizar materiales empíricos a fin de construir marcos teóricos de rango medio que expliquen los materiales empíricos recolectados. Su capítulo esboza la historia de este enfoque, desde los tempranos trabajos de Glaser y Strauss hasta sus transformaciones en declaraciones más recientes de Glaser, Strauss y Strauss y Corbin. Ella contrasta las posiciones positivista-objetivista de Glaser, Strauss y Corbin con su enfoque constructivista más interpretativo, que asegura un terreno intermedio entre el posmodernismo y el positivismo. Es posible que la teoría fundamentada sea la estrategia interpretativa más empleada en las ciencias sociales de la actualidad. Proporciona al investigador un conjunto de pasos específicos para seguir, pasos cercanamente alineados con los cánones de la «buena ciencia». No obstante, Charmaz es clara respecto de este punto: Es posible usar la teoría fundamentada sin abrazar las inclinaciones positivistas más tempranas de los proponentes (una postura adoptada hace largo tiempo por Guba y Lincoln; véase su Capítulo 8 de este *Manual*, y Lincoln y Guba, 1985).

Charmaz revisa las estrategias básicas usadas por los teóricos de la teoría fundamentada. Ella fundamenta su debate en materiales de su propia investigación, incluidos dos estudios de caso conmovedores. Lleva estas estrategias al espacio de la investigación de la justicia social. Ofrece criterios clave y cuestiones básicas que pueden preguntarse acerca de cualquier estudio de la teoría fundamentada de la justicia social. ¿Un estudio muestra credibilidad y originalidad? ¿Tiene resonancia? ¿Está conectado con los mundos de la experiencia vivida? ¿Es útil? ¿Puede ser usado por las personas en sus mundos cotidianos? ¿Contribuye a una sociedad mejor? Con estos criterios, reivindica la tradición de la justicia social de la temprana escuela de Chicago a la vez que introduce con firmeza la teoría fundamentada en este nuevo siglo.

La etnografía crítica como actuación callejera

El texto de D. Soyini Madison (Capítulo 21 de este Volumen) muestra, no dice mucho. Su texto es una actuación: actúa una instancia de la etnografía crítica como actuación. Su texto es una historia sobre el regreso a Ghana, sobre dejar el hogar para volver al hogar a fin de realizar el trabajo que su alma debe hacer, un destino final. Describe una época para la representación de la última actuación, la transformación de años de trabajo de campo sobre la pobreza y el activismo de los derechos humanos indigenistas en una actuación pública. Esta actuación de la etnografía crítica tiene como fin la defensa y el cambio; la actuación implicaría la economía corporativa y capitalista en los abusos a los derechos humanos en el Sur global.

Su texto es una actuación de posibilidades, una representación de luchas, de violencia, la imaginación de cómo podría ponerse fin a la injusticia, una confrontación con la verdad y la solidaridad frente al conflicto. Es una actuación callejera que no puede deshacerse. La actuación ha creado nuevas posibilidades, nuevas alianzas y nuevos amigos; representa e imagina esperanzas y sueños colectivos.

La actuación importaba. Hacía pública una injusticia cometida en una calle estadounidense. Convertía a los observadores pasivos en actores animados. Evocaba comunidades espontáneas y nos daba el don de recordar. Nos brindaba la posibilidad de «otra estrategia de “globalización desde abajo”» (pág. 545). La magia de la actuación evoca una política vivida, nuevas demandas de justicia social, «las posibilidades de otra forma de ser» (pág. 545).

Las nuevas historias y el método histórico

Textos como el de Madison se basan, en forma simultánea, en los proyectos del historiador cultural contemporáneo (véase Jenkins, 1997) y los fomentan, incluido el nuevo marxismo cultural; las nuevas historias sociales de la vida cotidiana; la antropología interpretativa (Geertz); los estudios marxistas y psicoanalíticos críticos de las mujeres, el género y la sexualidad; y el giro discursivo y lingüístico de la historia desde Foucault.

Todos los fenómenos sociales deben ser estudiados en su contexto histórico. Ello conlleva el uso de documentos históricos y de registros escritos del pasado, incluso diarios, cartas, periódicos, datos censuales, novelas y otra bibliografía popular y documentos de la cultura popular. Para comprender los documentos históricos, uno debe tener

un punto de vista interpretativo. Este punto de vista moldea el modo en que uno reúne, lee y analiza los materiales históricos. El relato del pasado de un historiador es un texto social que construye y reconstruye las realidades del pasado.

La historia es siempre el relato de la experiencia vivida de alguien. Los relatos que cuentan la historia siempre serán tendenciosos; nunca nadie puede documentar la «verdad». En su totalidad, presentan un montaje revelador que nos debería hablar en la actualidad. Sin embargo, la manera en que la historia habla revela la política del poder, puesto que la historia no es puramente referencial; es construida por el historiador. La historia escrita refleja y crea relaciones de poder. Las luchas de hoy son, por consiguiente, acerca de cómo conoceremos el pasado y de cómo se constituirá el pasado en el presente. Cada método histórico implica una forma diferente de narrar estos relatos.

Según Benjamin (1969), en la actualidad escribimos y actuamos la historia citando la historia en relación con la historia misma. De esta manera, se exponen las fisuras y las contradicciones de las historias oficiales del día. Madison nos muestra cómo hacerlo.

El testimonio como narrativa, método y discurso

El análisis seminal del testimonio realizado por John Beverley (Capítulo 22 de este Volumen) rastrea la historia contemporánea de este método hasta llegar al análisis de la historia de vida de Oscar Lewis en *Children of Sanchez*. Un testimonio es un texto político relatado en primera persona por un narrador protagonista o testigo de los eventos que se están informando. Estos relatos versan sobre la tortura, la prisión, el levantamiento social y las luchas para subsistir. Estos trabajos apuntan a producir (y registrar) el cambio social. Su verdad está contenida en la narración de los eventos que son registrados por el narrador. El autor no es un investigador, sino una persona que testifica en nombre de la historia y la experiencia personal.

Beverley sugiere que un aspecto formal predominante del testimonio es la voz que le habla al lector en la forma de un «yo», una persona real y no una de ficción. Se trata de una voz que se niega a ser silenciada, y la persona habla en representación de otros. Sin embargo, a diferencia de la autobiografía, el testimonio conlleva una anulación del concepto de autor. El testimonio usa una voz que representa un todo más grande. Esto crea una forma democrática e igualitaria de discurso. El testimonio es un trabajo con fin abierto, interpretativo. Puede contener pasajes y reflexiones que son construcciones, fabri-

caciones y arreglos sociales de eventos seleccionados del mundo real. Estas construcciones pueden tratar eventos que no tuvieron lugar. En este sentido, el testimonio es un objeto de interpretación; no es un espejo del mundo. En cambio, se encuentra en una relación crítica con el mundo de los eventos reales. Esto sucede con *I, Rigoberta Menchú* (1984).

El testimonio pide que el lector se identifique con el texto, que crea en la verdad del texto, ya que éste afirma sus interpretaciones del mundo. En este contexto, Beverley adopta la controversia existente alrededor de *I, Rigoberto Menchú*. (Véase también la nota bibliográfica del Capítulo 22.) Beverley concluye con una nota final muy valiosa acerca de la preparación de los testimonios. Es cierto que en este siglo, el testimonio continuará siendo una importante forma de escritura crítica e interpretativa.

Investigación-acción participativa

Según Stephen Kemmis y Robin McTaggart (Capítulo 23 de este Volumen), la investigación-acción participativa (PAR, por su sigla en inglés) es una filosofía alternativa de la investigación (y de la vida social) relacionada con la teología de la liberación, enfoques neomarxistas al desarrollo de la comunidad y el activismo de los derechos humanos. Hay varias corrientes diferentes de investigación participativa, desde la investigación de la acción crítica hasta la investigación de la acción en las aulas, el aprendizaje de la acción, la ciencia de la acción y la acción industrial. Los investigadores participativos creen en la posesión compartida de los proyectos de investigación, así como también en el valor de los análisis de los problemas sociales basados en la comunidad. Tienen un compromiso con la acción de la comunidad local, pero se ocupan de proteger el bienestar y los intereses de aquellos con quienes trabajan. Los académicos participativos rechazan el concepto de neutralidad valorativa a la vez que también rechazan las críticas de aquellos que sostienen que los conocimientos de la PAR carecen de rigor científico y son demasiado políticos.

Kemmis y McTaggart identifican tres formas diferentes de PAR, que denominan enfoque instrumental en tercera persona, práctico en segunda persona y crítico en primera persona. Valoran esas formas de PAR que involucran las relaciones en primera persona. Las prácticas materiales de la PAR transforman las teorías de los practicantes y las teorías que operan en el ámbito de la comunidad. Dichas transformaciones ayudan a moldear las condiciones de vida, conectando lo local y lo global, lo personal y lo político. El trabajo en esta tradición procura

hacer que la investigación cualitativa sea más humanística, holística y relevante para las vidas de los seres humanos. Esta cosmovisión ve a los seres humanos como cocreadores de su realidad mediante la participación, la experiencia y la acción. Los investigadores de la acción participativa ayudan a que esto suceda.

Modelos clínicos

La investigación de la acción participativa tiene una afinidad natural con los métodos clínicos. Cada tradición refleja un compromiso hacia el cambio, aunque la investigación clínica despliega una mayor preocupación por el diagnóstico y el tratamiento en vez de por el cambio social en sí mismo, a gran escala. Históricamente, los paradigmas biomédico, positivista y pospositivista han dominado la investigación clínica y médica. William L. Millar y Benjamin F. Crabtree (Capítulo 24 de este Volumen) presentan un enfoque cualitativo alternativo que ubica la investigación clínica en el nexo de la antropología aplicada y la práctica del cuidado primario de la salud, la práctica familiar en particular. Esbozan una visión basada en la experiencia, interpretativa de la práctica clínica, una visión que hace que el profesional clínico y el paciente sean coparticipantes en las realidades del tratamiento médico. Cuestionan cómo las preguntas que emergen de la experiencia clínica racial y de género pueden ser el marco de referencia de las conversaciones que tienen lugar entre médicos y pacientes.

Ofrecen un análisis crítico convincente del paradigma biomédico, tal como está arraigado en un positivismo patriarcal. Critican la medicina basada en la evidencia (EBM, por su sigla en inglés), nuevo niño prodigio de la investigación clínica. Los ensayos clínicos aleatorizados (RCT, por su sigla en inglés) y los metaanálisis de los RCT múltiples ahora son considerados la mejor evidencia externa al evaluar las intervenciones médicas. Miller y Crabtree sostienen que los RCT realizados con carácter de doble ciego y cerrados tienen «gran validez interna pero dudosa validez externa y casi ninguna información sobre el contexto o las consecuencias ecológicas» (pág. 613).

Proponen conceptualizar un RCT de métodos múltiples como una doble hélice del ADN. En una hélice, se encuentran los métodos cualitativos para las cuestiones que se han abordado acerca del contexto, el significado, el poder y la complejidad. En la otra hélice, se encuentran los métodos cuantitativos. Las dos hélices están conectadas mediante la pregunta de investigación. «Los clínicos y los pacientes que buscan apoyo en el ámbito del cuidado de la salud formulan cuatro preguntas básicas sobre la práctica clínica: a) ¿Qué está sucediendo con nuestros

cuerpos?, b) ¿Qué está sucediendo con nuestra vida?, c) ¿Quién tiene qué poder?, d) ¿Cuáles son las complejas relaciones entre nuestros cuerpos, nuestras vidas, nuestro contexto ecológico y el poder?» (pág. 614).

Este modelo combina la medicina basada en la experiencia con un enfoque multimétodo, participativo y basado en la acción. Desde el punto de vista metodológico, este modelo se basa en métodos experimentales, de investigación, documentales y de campo. Asimismo, utiliza el marco de referencia analítico de la teoría fundamentada, los métodos de la experiencia personal, las entrevistas clínicas y la observación participante. Este modelo trata al cuerpo médico y social como un sitio controvertido (y de género) para múltiples narrativas personales y médicas. El enfoque multimétodo preconizado por Miller y Crabtree representa un intento por cambiar la cultura biomédica de modo radical. Su capítulo se dirige a la política de la investigación cualitativa. En el área clínica, así como en otras áreas de la investigación cualitativa, el enfoque multimétodo es, con frecuencia, el único camino hacia una concepción más interpretativa del proceso de investigación.

Con Kemmis y McTaggart, Miller y Crabtree muestran cómo la investigación cualitativa puede usarse como herramienta para crear un cambio social. Miller y Crabtree quieren cambiar la conciencia en el ámbito médico modificando el lenguaje y el paradigma que hoy usan los médicos y los pacientes. Las herramientas que estos cuatro autores proponen son poderosos agentes para el cambio social.

A la vez, Miller y Crabtree quieren cambiar el modo en que se escriben los textos médicos. Quieren crear nuevas formas de textualidad, formas que les harán lugar a aquellos que aún no han sido escuchados. Una vez que se escuche a quienes anteriormente se había silenciado, ellos podrán hablar por sí mismos como agentes del cambio social. En este tipo de textos, la investigación está conectada con la acción política, los sistemas de lenguaje y significado se cambian y los paradigmas se cuestionan. Cómo interpretar estas voces es el tema de la Parte IV del *Manual*. Mientras tanto, escuchemos las voces de la Parte III; éstas son llamados a la acción.

Referencias bibliográficas

Benjamin, W. (1969). *Illuminations* (traducción de H. Zohn), Nueva York, Harcourt, Brace & World.

- Denzin, N. K. (1993). *The Alcoholic Society: Addiction and Recovery of Self*, Nueva Brunswick (Nueva Jersey), Transaction Publishing.
- Denzin, N. K. (1999). «Cybertalk and the method of instances», en S. Jones (comp.), *Doing Internet Research: Critical Issues and Methods for Examining the Net*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 107-126 .
- Fiske, J. (1994). «Audienicing: Cultural practice and cultural studies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 189-198.
- Gubrium, J. F. y Holstein, J. A. (1997). *The New Language of Qualitative Method*, Nueva York, Oxford University Press.
- Janesick, V. J. (2000). «The choreography of qualitative research design», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición., págs. 379-399.
- Jenkins, K. (comp.) (1997). *The Postmodern History Reader*, Nueva York, Routledge.
- Kendall, G. y Wickham, G. (1999). *Using Foucault's Methods*, Londres, Sage.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills (California), Sage.
- Menchú, R. (1984). *I, Rigoberta Menchú: An Indian Woman in Guatemala*, Londres, Verso, edición de E. Burgos-Debray, traducción de A. Wright.
- Mienczakowski, J. (2001). «Ethnodrama: Performed research: Limitations and potential», en P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. Lofland (comps.), *Handbook of Ethnography*, Londres, Sage, págs. 468-476 .
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*, Nueva York, Oxford University Press.
- Peirce, C. S. (abril de 1905). «What pragmatism is», *The Monist*, 15, págs. 161-181.

Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis*, Thousand Oaks (California), Sage.

Sartre, J. P. (1981). *The Family Idiot: Gustave Flaubert, 1821–1857*, vol. 1, Chicago, University of Chicago Press.

Smith, D. E. (1993). «High noon in textland: A critique of Clough», *Sociological Quarterly*, 34, págs. 183-192.

15

La práctica y la política de la investigación cualitativa financiada

Julianne Cheek

1. Introducción: Conexión de las prácticas y las políticas

52

Cada vez se reconoce más que la financiación es posibilitadora de la investigación cualitativa. Parte de este reconocimiento ha supuesto desacreditar el mito de que es barato realizar investigación cualitativa (Morse, 2002b). La investigación cualitativa financiada puede adoptar diversas formas. Por ejemplo, el investigador podría recibir una cierta cantidad de dinero para ser usado directamente para salarios, equipos, viajes u otros gastos identificados como necesarios para conducir la investigación. En otros casos, el apoyo para los proyectos se ofrece «en especie»: el financiador puede escoger proporcionar al investigador acceso a especialistas o a equipos como medio de apoyar la investigación en lugar de proporcionarle dinero. Por lo tanto, cuando hablamos de investigación cualitativa *financiada*, no siempre estamos hablando de dinero. La investigación cualitativa financiada no es una categoría homogénea capaz de ser reducida a una simple comprensión. Así como las perspectivas cualitativas a la investigación son variados en su foco y su propósito, también lo son los proyectos cualitativos financiados.

Buscar, obtener y aceptar financiación para la investigación cualitativa no es un proceso neutral y libre de valor. La financiación hace más que permitir que un proyecto cualitativo se lleve a cabo. Cualquier forma de apoyo de la investigación cualitativa tendrá sus

exigencias únicas tanto para el investigador como para el proyecto de investigación. En particular, el grado de libertad que tienen los investigadores –en términos de diseño del proyecto y de la forma que adoptan los «productos» de la investigación– variará según qué tipo de apoyo se reciba. La cantidad de financiación recibida también puede usarse para hacer declaraciones acerca del valor relativo de un investigador individual y para diagramar tablas de rangos de investigadores exitosos e instituciones de investigación. Aceptar la financiación alinea a los investigadores con ciertas organizaciones y organismos de financiación. La asignación de la financiación refleja juicios hechos acerca de lo que es –y no es– una investigación aceptable o una investigación digna de ser financiada. La financiación, por lo tanto, supone una serie de elecciones, todas las cuales tienen consecuencias tanto para la investigación cualitativa misma como para el investigador cualitativo. Este capítulo trata acerca de sacar a la superficie estas elecciones, cuestionarlas y explorar algunos de sus efectos. Dicha exploración implica un escrutinio de la naturaleza cuestionada de la investigación, de nuestras identidades como investigadores cualitativos, y de la naturaleza de la investigación cualitativa misma. Traslada el centro de atención claramente hacia las conexiones y las interacciones entre la investigación cualitativa, la financiación y la política.

El clima político contemporáneo reinante en el momento de escribir este capítulo puede definirse ampliamente como neoliberal. Si bien no existe una forma unitaria o absoluta de neoliberalismo, los gobiernos neoliberales y los regímenes políticos de la verdad que emanan de ellos promueven «naciones de mercados abiertos, libre comercio, reducción del sector público, disminución de la intervención del Estado en la economía y desregulación de los mercados» (Torres, 2002, pág. 368). El pensamiento neoliberal ha traspasado todos los aspectos de la sociedad occidental contemporánea, incluidos la educación superior y el mundo de la investigación. Esto es evidente en tendencias como las siguientes: la investigación es impulsada, cada vez más, por las necesidades corporativas, los alumnos son posicionados como consumidores y así se los denomina, y existe un clima en el que los «pagadores y los administradores incrementan la autoridad sobre los académicos» (Miller, 2003, pág. 897). Ha habido un cambio perceptible por parte de los gobiernos de los Estados Unidos, el Reino Unido, Australia y otros a partir de un énfasis en los aspectos sociales del gobierno hasta los aspectos económicos, con la transformación concomitante de los proyectos sociales en una forma de empresa y *ethos* que enfatizan los resultados en términos de balances y calificaciones impulsados económicamente. Como destacan Shore y Wright (1999), las universidades son apenas uno de los sitios donde «las ideas y las prácticas neolibera-

les están desplazando las normas y los modelos del buen gobierno establecidos por el estado benefactor de la posguerra» (pág. 558). En este clima político, la investigación se ve cada vez más como una empresa y está siendo colonizada por comprensiones y premisas sostenidas y derivadas de las corporaciones y del mercado.

Con este telón de fondo político siempre presente, este capítulo explora aspectos referidos a la practicidad de realizar investigación cualitativa financiada. En la edición anterior de este *Manual*, hace unos cinco años (Cheek, 2000), afirmé que los debates sobre «realizar» investigación cualitativa financiada muchas veces se concentran sólo en la elaboración de propuestas escritas o en las ideas de investigación. Lo que precede el desarrollo de la propuesta en términos de identificar a potenciales financiadores y lo que sigue a la recepción de los fondos, continúa siendo, en su mayor parte, una historia «sin relatar». Mi lectura de la bibliografía sugiere que éste sigue siendo el caso. Lo que ha cambiado es que los discursos administrativos, legales, científicos y económicos (es decir, las formas de pensar y de escribir acerca de aspectos de la realidad) (Kress, 1985) han emergido con una creciente prevalencia en términos de moldear e influir sobre la dirección de la investigación cualitativa financiada, de acuerdo con la creciente influencia de agendas impulsadas por las ideas neoliberales. Por lo tanto, en este capítulo, igual que en mi trabajo anterior, me concentro en identificar y abordar las posibles fuentes de financiación, como también las decisiones y las elecciones que surgen una vez que se obtiene dicha financiación. Sin embargo, ahora no es cuestión de cambiar los registros al final de un capítulo (Cheek, 2000) a fin de considerar un supercontexto donde «el foco se centra en cuestiones y fuerzas sociales más amplias que afectan al investigador cualitativo financiado» para introducir una «voz más crítica, una que sondea, desafía y pone a prueba presupuestos acerca de... el mercado de la investigación y la “comodificación” concomitante de la investigación» (pág. 415). Más bien, este registro está presente en todas partes; la práctica de realizar investigación cualitativa financiada no puede separarse del contexto político en el que opera. Por lo tanto, la política que está detrás de muchas de las prácticas de la investigación cualitativa financiada será explorada y constituirá un centro de atención en el capítulo, al igual que la «realización» de la investigación cualitativa financiada.

Como autora de este texto, escribo desde una serie de posiciones. Las que yo identifico son investigador cualitativo, investigador financiado, coeditor y editor asociado de publicaciones, miembro del jurado para una serie de organismos de financiación y revisor de una serie de esquemas y publicaciones de financiación. Así como yo he argumentado que la intersección de la financiación y la investigación cua-

litativa crea tensiones, también lo hacen las intersecciones de estas diversas posiciones subjetivas que ocupo en cualquier punto temporal. Por ejemplo, como individuo comprometido con la investigación cualitativa como enfoque de la investigación legítimo y valedero por derecho propio, y definido por derecho propio, por momentos cuestiono mis motivos para solicitar financiación. ¿Acaso la financiación para un proyecto que creo que es importante y que debe hacerse es mi motivación impulsora o se trata más de que surgió una oportunidad de obtener fondos y debo perseguir eso? En otras palabras, ¿qué es más importante para mí, la financiación o el proyecto? ¿Yo misma como investigadora o yo misma como empresaria? En ocasiones me encuentro entre estas posiciones porque yo, como muchos otros investigadores, me siento abofeteada por el contexto político en el que opero.

Un ejemplo de dicho abofeteo es que mientras estoy aquí sentada escribiendo este capítulo, tengo delante de mí un mensaje de correo electrónico en el que se me felicita por estar entre los «primeros 10» investigadores de la parte de la universidad donde me encuentro. Al principio, esto podría parecer inocuo o incluso algo bueno, pero un examen más detenido de las premisas de esta calificación plantea muchas preguntas e inquietudes importantes. En primer lugar, los criterios usados para clasificar a los investigadores están relacionados con una estrecha gama de medidas. No se considera el hecho de que el monto de la financiación recibida puede ser más un producto de cuánto se necesita para realizar un proyecto de investigación en particular que una reflexión de la capacidad relativa del investigador. Por ejemplo, mi investigación no requiere grandes equipos que valen cientos de miles de dólares. Tampoco se considera que un efecto de semejante clasificación sobre la base del desempeño individual pueda ser desalentar la colaboración y la tutoría de otros investigadores, porque el monto otorgado o los resultados de la investigación necesitarán ser «divididos» entre individuos del equipo de investigación. Esto también se aplica a las publicaciones: la habilidad de dividir el material en todos los artículos posibles puede ser más deseable que tener algo que decir. De modo similar, las publicaciones de un solo autor serán más estratégicas que tener que «compartir» el desempeño. Tampoco hay consideración de si es o no posible simplemente transportar el lenguaje y las técnicas de la administración corporativa y la cultura de la empresa neoliberal, tales como «la medición de la “producción” y la “eficiencia” a través de tablas competitivas de clasificación, “indicadores del rendimiento” y otros índices estadísticos de “productividad”» (Shore y Wright, 1999, pág. 564) dentro del contexto de la universidad y la investigación. El hecho de que es posible hacerlo, en realidad deseable, es un indicativo dado de la penetrante influencia de la racionalidad del neoliberalismo.

Las preguntas que he estado haciéndome en los últimos meses y nuevamente mientras estoy escribiendo este capítulo incluyen las siguientes: ¿Es importante para mí figurar en la «lista clasificatoria» de los 10 investigadores principales en mi área o es más importante para mí cuestionar las suposiciones sobre las que se formulan estas listas? ¿Es mejor criticar desde adentro —es decir, como una persona que atrae sumas de dinero relativamente grandes— o acaso eso supone traicionarse a fin de ubicarse en esa posición ante todo y, por lo tanto, ayudar a perpetuar las estructuras que pretendo criticar? ¿Cómo sobrevivo en un clima académico donde yo, como cualquier otra faceta del contexto, estoy siendo reducida al valor de un dólar calculado de acuerdo con una serie de fórmulas, gran impulsor en el que se recibe el monto de la financiación para la investigación? Si el monto de la financiación es clave, ¿dónde queda la investigación cualitativa, puesto que no voy a necesitar equipos que valgan miles de dólares? ¿Cuál debería ser mi respuesta cuando se me ofrecen becas por ser la «persona cualitativa» o porque «pensamos que sería útil incluir un poco de investigación cualitativa»? Mis viajes y exploraciones personales respecto de este tipo de preguntas forman el texto que sigue. Estoy segura de que muchos investigadores cualitativos se enfrentan a cuestiones similares o se enfrentarán a ellas en el futuro. Es importante que se cuenten estas historias. Este capítulo es el inicio de una contribución a dicho relato.

Sin embargo, en lo que sigue, he tratado adrede de evitar plantear cualquier forma de polémica. Por lo tanto, no estoy argumentando a favor ni en contra de realizar investigación cualitativa financiada. Más bien, estoy explorando lo que podría significar «realizar» investigación cualitativa financiada tanto para el investigador como para la investigación. Estoy viendo la investigación cualitativa financiada como texto y reconozco que cualquier texto incluye suposiciones acerca de la realidad en cuestión y cierta visión que se le transmite al lector del texto. Se trata del subtexto o la «escritura oculta» (Sachs, 1996). Este capítulo busca sacar a la superficie y explorar el guión, a menudo oculto, que modela y construye percepciones acerca de la investigación cualitativa financiada. Como tal, no debe leerse como un texto a favor o en contra de la investigación financiada o de cualquier otro tipo. Más bien, debe leerse como texto mismo, texto que adopta una visión particular de la investigación cualitativa financiada. Como sucede con cualquier texto, depende de los lectores qué postura adoptan con respecto a esa visión.

2. Obtención de la financiación: Prácticas y políticas

Obtener financiación para la investigación cualitativa es un proceso político. Hay dos caminos principales que los investigadores cualitativos pueden tomar a fin de obtener financiación para proyectos. El primero es tener una idea para un proyecto y luego buscar las fuentes de financiación para ese proyecto. El otro, que está emergiendo con creciente énfasis en el área donde yo trabajo, es responder a ofertas publicadas por la industria o el gobierno para proyectos de investigación bien definidos y bien delineados, en general de muy poca duración. Esto con frecuencia se conoce como investigación licitada. La razón por la que este tipo de investigación está surgiendo con más prevalencia en el área en la que trabajo es que se percibe que este dinero, bien o mal, es más fácil de obtener que la financiación en esquemas de subsidios más tradicionales, en los que los índices de éxito pueden ser inferiores al 20% y lleva meses tomar decisiones mediante un proceso largo (y muchas veces engorroso) de revisión por parte de pares. Las solicitudes para estos esquemas tradicionales son muy exigentes y pueden tardar hasta 6 meses en desarrollarse y, en consecuencia, disminuyen el atractivo de dichos esquemas. Además, tiende a ser más fácil para las instituciones, con su creciente orientación empresarial, obtener ganancias a partir de propuestas de investigación, puesto que se pagará el tiempo del investigador (mientras que en Australia, muchos esquemas «tradicionales» de financiación no pagan el tiempo de los principales investigadores) y se podrán obtener mayores márgenes de ganancia. De hecho, en muchas universidades de Australia, no es posible presentarse a concurso para una investigación hasta que haya sido verificada por las unidades de desarrollo de la empresa con el fin de garantizar que la propuesta tenga posibilidades maximizadas de generación de ingresos. Por lo tanto, existe un claro énfasis en el hecho de que la investigación se trate, por lo menos, tanto acerca de generar ingresos como acerca de la investigación real que se realizará. En esquemas más tradicionales, dicha ganancia en general no es posible. En efecto, en muchos de estos esquemas, los proyectos con frecuencia no se financian en su totalidad, y el investigador debe absorber el déficit. Por ejemplo, en algunas de los subsidios que tengo, el organismo que otorga pagará un monto determinado para cubrir los gastos fijos (el aporte de la institución para cubrir el impuesto sobre los salarios, las indemnizaciones a los trabajadores y las jubilaciones) del personal de investigación. Sin embargo, en algunos esquemas, esto es menos que los gastos fijos cobrados por la institución en la que yo trabajo. Esto

me deja de inmediato con un déficit en la financiación en esta área antes de empezar. El efecto acumulativo de esto, a través de varios subsidios, muchas veces significa que, en realidad, esté trabajando como asistente de investigación en mi tiempo libre, los fines de semana y durante la noches, porque no tengo fondos suficientes para cubrir la investigación después de deducir todos los gastos básicos. Desde un punto de vista puramente financiero, la investigación financiada se vuelve una propuesta mucho más atractiva, en particular si las instituciones ofrecen incentivos a investigadores individuales como recompensa por generar fondos.

¿Acaso esto importa? La respuesta corta es que sí, importa. Tiene serias consecuencias tanto para la investigación cualitativa misma como para la función que podrían desempeñar los investigadores cualitativos en una investigación financiada. El tipo de financiación deseada afecta el tipo de investigación que puede realizarse. Por ejemplo, es altamente improbable que un departamento gubernamental financie proyectos que supongan plazos extensos. Esto elimina de inmediato los enfoques cualitativos que requieran períodos más largos en el campo y la inmersión en los datos. Mi experiencia es que si hace falta un enfoque cualitativo (lo cual sigue siendo en Australia la excepción más que la regla), es probable que suponga la realización de un número ya especificado de talleres, grupos focales o entrevistas. En otras palabras, la investigación financiada muchas veces se trata más de un investigador cualitativo que pone en operación la idea, la intención y el diseño de un tercero que del diseño de la investigación para abordar una cuestión que los investigadores mismos han identificado. Aunque el subsidio esté en un área sustantiva de interés en particular, es improbable que el énfasis en la investigación propuesta sea el del investigador per se. Esto no necesariamente significa que la investigación no sea valiosa o importante, sino que el investigador está posicionado en otro lugar en relación con el proceso de investigación. También tiene consecuencias para las comprensiones y las posibles direcciones futuras de la investigación cualitativa misma. Si la investigación financiada se vuelve más prominente, podría sesgar el tipo de investigación cualitativa que se realiza.

Otra tendencia emergente que he notado en el intento de lograr una ventaja al encontrar financiación es la «añadidura» de un componente cualitativo (por lo general pequeño) a estudios de gran escala, esencialmente cuantitativos, en las propuestas de financiación. Por un lado, éste es un reconocimiento de que hay limitaciones al medir, por ejemplo, sólo los resultados y las opiniones. No obstante, el efecto de esta «añadidura», de modo paradójico, puede ser marginar aún más la investigación cualitativa. Con frecuencia, el componente cualitativo de

dichos estudios involucra la aplicación de unas pocas técnicas cualitativas, desprovistas de fundamento teórico. Carey y Swanson (2003) observan que «algunas solicitudes se encuadran en un grupo focal sin explicación de por qué se las propone o de cómo se usará la información esperada, y sin descripción de los planes respecto del método o del análisis. Aunque puede haber un uso similarmente inapropiado de los métodos cuantitativos, yo [sic] no he presenciado ese escenario» (pág. 856). Esto presenta una posibilidad muy real de que la investigación cualitativa se convierta más en una técnica que en un enfoque de investigación fundamentada teóricamente.

La investigación cualitativa es una forma de pensar, no un método. Cuando se me aborda para ser «la persona cualitativa» en una propuesta de financiación que necesita «algo o una parte cualitativa», soy cautelosa respecto del hecho de que es probable que la investigación se compartimentalice en el estudio principal y el componente cualitativo que, por lo general, es mucho menor e incluye muchos menos dólares anexados, y me deja con poco control sobre la dirección del proyecto mismo. Por lo tanto, soy muy cuidadosa al considerar los pedidos de este tipo. Es importante determinar si la propuesta que se presenta para la financiación o si la licitación a la que se llama comprenden la investigación cualitativa como algo más que sólo unas pocas técnicas susceptibles de ser añadidas a la investigación «real». Es importante tomar una decisión respecto de qué significa para mí, en tanto investigadora, y qué medidas tomaré como respuesta. He experimentado ser parte de un proyecto en que más del 90% de un presupuesto importante era para los aspectos cuantitativos del estudio, y la investigación cualitativa no tenía suficiente financiación, no era comprendida y estaba subvaluada. No volveré a colocarme en esa situación. No obstante, al participar en ella, pude cambiar la forma de pensar de los miembros del equipo y ahora gozo de relaciones muy productivas y fructíferas con ellos en otros proyectos financiados. Éste es sólo un ejemplo de las tensiones subyacentes y en curso que penetran las políticas y la práctica de la investigación cualitativa financiada. No puedo presentar una «manera correcta» de actuar en el proceso de financiación; no hay una forma correcta o incorrecta de actuar. En cambio, el debate está diseñado para crear conciencia acerca de las consecuencias, con frecuencia no intencionadas, respecto del posicionamiento de la investigación cualitativa y los investigadores cualitativos en las propuestas financiadas y los equipos de investigación.

Una parte importante de poder ubicar la financiación para la investigación cualitativa es encontrarse en la posición de conocer e identificar las posibles fuentes de financiación. Zagury (1997) identificó seis categorías de posibles fuentes de financiación. Éstas son los

fondos comunitarios locales, las fundaciones con fines especiales, las fundaciones patrocinadas por familias, las fundaciones nacionales, las subvenciones gubernamentales y las fundaciones corporativas, y la financiación corporativa. Es importante saber que hay diferencias nacionales distintivas en los tipos y los patrones de financiación. Por lo tanto, bien podría suceder que, en ciertos países, algunas de las categorías antes enunciadas de financiadores sean menos significativas que en otros.

Una forma de comenzar a identificar a los posibles financiadores es obtener publicaciones que los mencione. Una publicación tal es *The GrantSearch Register of Australian Funding* (Summers, 2003). Leer los avisos en los periódicos, en particular en la sección contratos/subsidios, es otra forma de identificar posibles fuentes de financiación, así como también buscar en la lista de correo de la oficina de investigación universitaria (para aquellos que trabajan en un ámbito académico). Otra forma útil de enterarse acerca de posibles fuentes de financiación que probablemente no estén publicadas ni aparezcan en ningún registro o lista de subsidios es hablar con gente que ha recibido financiación en áreas similares a la investigación propuesta. Por lo tanto, independientemente de la combinación real de fuentes de financiación en un país o parte del país en particular (hay variaciones regionales en muchas naciones), es imperativo que los investigadores «hagan su tarea» respecto de descubrir posibles fuentes de financiación. En vista del análisis anterior, esta tarea conllevará averiguar qué tipo de financiación buscar o solicitar, y cómo esta financiación podría posicionar al investigador y a la investigación cualitativa misma.

Una vez que se identificó a los posibles financiadores, es importante obtener la mayor información posible acerca de ellos. Una forma de hacerlo es consiguiendo copias de los lineamientos de financiación y/o informes anuales. Estos documentos, entre otras cosas, proporcionan un buen panorama de los tipos de proyectos que los posibles financiadores han financiado en el pasado y que es probable que financien en el futuro. A partir de esto, los investigadores pueden evaluar si su investigación propuesta parece adecuarse a las prioridades y los intereses del financiador que se interese. Si la revisión de la documentación de la agencia lo revela como posible financiador viable para la investigación en cuestión, el siguiente paso es abordar la agencia en forma directa para hablar la idea de la investigación. La manera de hacerlo variará, dependiendo del tipo de patrocinador. Por ejemplo, si el financiador requiere propuestas anuales, el investigador puede iniciar el contacto con la oficina encargada de estas solicitudes, para adquirir información acerca del proceso y para presentar la investigación y al investigador a las personas que probablemente se encarguen

de la solicitud desde el punto de vista administrativo. Hablar con los representantes de la agencia permite conocer sus procesos y sus prácticas en cuanto a la manera en que se asignan los fondos. Además, debería ser posible obtener más información acerca de qué tipos de investigación se han financiado en el pasado. Es posible que la agencia incluso proporcione informes de investigaciones completadas o copias de propuestas que se han financiado. Esta información es invaluable para determinar el formato y el alcance esperados de una propuesta, así como también para colaborar con una mejor formulación de las ideas, en un lenguaje apropiado para el financiador en cuestión. El examen de la investigación financiada previamente también le permite al investigador ubicar mejor el estudio propuesto en términos de trabajo ya realizado en el área. La comunicación personal con posibles organismos financiadores es, por lo tanto, fundamental, puesto que brinda el conocimiento y el asesoramiento que no están disponibles en otras partes.

Mucho de lo que se ha analizado también se aplica cuando los investigadores abordan una agencia de financiación que no tiene rondas de financiación regulares, sino que, en cambio, tiende a financiar la investigación sobre una base más ad hoc. Una diferencia es que, quizá, pueda no resultar obvio en forma inmediata a quién contactar en la organización del patrocinador. Es importante encontrar a la persona apropiada, en la sección indicada de la organización, para hablar acerca de la investigación que se pretende realizar y la posibilidad de obtener fondos para ella. De este modo, el investigador se familiariza con la organización, y la organización llega a conocer al investigador. Esto es importante, dado que una pregunta crucial que cruza la mente de los financiadores es si pueden confiar en que un investigador particular complete con éxito un proyecto valedero una vez que se le otorga el dinero. Al hablar con el representante de un financiador, es importante presentar una idea clara y simple que sea investigable y capaz de producir beneficios y resultados valiosos desde la perspectiva del financiador. Considere presentar primero un documento que presente la idea, ya sea por correo o en persona, antes de hacer un contacto personal con un representante de la organización. Dicho documento podría incluir cualquier trabajo preliminar realizado o datos ya recolectados. Esto le permite al investigador referirse a los puntos identificados por Bogdan y Biklen (1998) como importantes al iniciar el contacto con los financiadores: «1. ¿Qué ha hecho hasta ahora? 2. ¿Qué temas, inquietudes o tópicos han surgido en su trabajo preliminar? ¿Qué cuestiones analíticas busca?» (pág. 70).

Acompañando este documento debería haber una declaración de los antecedentes del investigador. Es importante demostrar que hay

una probabilidad real, sobre la base de la experiencia pasada, de que la investigación se complete a tiempo y dentro del presupuesto. No sólo es importante presentar la idea de la investigación, también es importante presentar a los investigadores mismos. Uno de los problemas que enfrentan muchos investigadores es «el círculo vicioso» de necesitar antecedentes para atraer la financiación, mientras que no se puede obtener la financiación necesaria para crear antecedentes. Una forma de solucionarlo es unirse a un equipo de investigación que ya tenga establecidos antecedentes en la misma área de investigación o en una estrechamente relacionada y trabajar como parte del equipo. Esto tiene el beneficio adicional de establecer contacto con los conocimientos relacionados con la investigación que están presentes en forma colectiva. Es una forma ideal de aprender acerca del proceso de investigación de un modo seguro, y puede llevar a la formación de relaciones de investigación duraderas entre colegas. Otra estrategia para crear antecedentes es adquirir algún tipo de financiación inicial. Es posible que el proceso sea menos competitivo que adquirir fondos de organismos de financiación más grandes, y la financiación puede estar dirigida a investigadores principiantes. Dicha financiación inicial, aunque por lo general el monto es modesto, puede ser suficiente para comenzar un pequeño proyecto de investigación que puede conducir a la aparición de publicaciones y, de este modo, proporcionar los cimientos sobre los cuales basar la otra investigación.

Lo que debería ser evidente a esta altura es que conseguir financiación no es un proceso rápido o fácil. Por lo general, se precisa mucho tiempo para planificar y para establecer credenciales de investigación y una buena relación con las fuentes de financiación. Los fracasos son inevitables, y es difícil no tomarlos personalmente. Otros investigadores pueden proporcionar consejos y apoyo valiosos durante este proceso. Como señalé con anterioridad, muchos libros de texto sobre la investigación comienzan y terminan sus análisis de cómo conseguir fondos hablando acerca de la elaboración de propuestas. Esto, creo, no es suficiente. Lo que se acaba de analizar –es decir, las estrategias que deben emplearse para llegar al punto en que uno puede escribir una propuesta para una agencia de financiación específica– es, a mi criterio, el comienzo real de «hacer» investigación cualitativa financiada. Además, resulta imperativo considerar, en cada etapa del proceso de financiación, las políticas detrás de la financiación misma y cualquier oferta de financiación particular.

3. Asignación de fondos: prácticas y políticas

El siguiente paso, después de identificar a un posible financiador, es elaborar una propuesta para buscar financiación para la investigación. He usado la palabra «elaborar» en forma deliberada, porque redactar una propuesta es un arte que requiere un conjunto único de habilidades, la mayoría de las cuales se aprenden como resultado de la práctica. Redactar una propuesta conlleva el dar forma y moldear una idea de investigación para que se adecue a los lineamientos o al proceso de presentación de solicitudes impuesto por la agencia de financiación dada. Cada solicitud, incluso para el mismo proyecto, variará dependiendo de las características y los requerimientos del financiador al que nos dirigimos. Cuando se escribe una propuesta para que sea considerada por un posible patrocinador, se la escribe para una audiencia en particular, cuyos miembros tienen presupuestos y expectativas acerca de la forma que debería adoptar una propuesta y el lenguaje que debería emplear. Por consiguiente, como he destacado con anterioridad, es importante que los investigadores conozcan esa audiencia y sus expectativas.

Lo que sigue no trata de la redacción de las propuestas en sí mismas. Mucho ya se ha escrito al respecto. Por ejemplo, una edición reciente de *Qualitative Health Research* (vol. 3, n° 6, julio de 2003) estuvo dedicada a un análisis de las propuestas de la investigación cualitativa. Varios artículos excelentes se concentraron en la elaboración y el desarrollo de propuestas cualitativas, junto con parte de las políticas que están detrás de todo esto. En estos artículos, los autores comparten sus experiencias al contar sus historias sobre el desarrollo, y a veces la defensa, de sus propuestas. Aquí, seguiré exponiendo aspectos de lo que, de otra manera, continuaría encubierto respecto de las políticas y la práctica de la asignación de fondos para la investigación cualitativa.

Escribir una propuesta es un proceso político. Los investigadores tienen que considerar si el enfoque cualitativo propuesto y los resultados probables de la investigación «se adaptan» a la agenda del organismo de financiación. Es bastante razonable que aquellos que otorgan los fondos para la investigación pregunten si el proyecto propuesto representa, o no, el uso apropiado de los fondos de los cuales son responsables. La mayoría de los financiadores toman muy en serio la asignación de dinero. Deben sopesar los méritos relativos, desde su punto de vista, de las propuestas que compiten por recursos limitados. Por lo tanto, es esencial que la propuesta presentada sea clara en términos de su objetivo y fundamento. ¿Se incluyen los resultados del proyecto? ¿Son importantes, útiles y capaces de hacer una diferencia

en la vida de las personas? Algunos organismos de financiación pueden ser un tanto egoístas en sus razones para financiar propuestas específicas, pero en general, los financiadores hacen esfuerzos genuinos para financiar las propuestas de investigación valiosas, y la mayoría trata con mucha seriedad el proceso de selección. Los financiadores que están buscando adjudicar los fondos para una investigación, a la vez que quieren asegurar que la investigación realizada satisfaga sus altos estándares, también tienen otras consideraciones. Una de éstas será el costo. Esto se ubica en el centro del proceso de oferta, que está diseñado para que el financiador investigue el mercado de la investigación en términos de qué puede comprar su dinero. Los investigadores cualitativos que ingresan en este mundo tienen que comprender los parámetros impulsados por el mercado de la investigación propuesta y ubicarse en un lugar competitivo. Ofrecer valor a cambio de dinero no significa sólo satisfacer altos estándares en la investigación; también significa considerar cuánto dinero, mucho o poco, es necesario asignar para alcanzar esos estándares.

La tendencia en las universidades de Australia, como en otras partes, es dirigirse hacia el mundo de las licitaciones que en una época perteneció a los investigadores y asesores del mercado. Ello significó que los investigadores cualitativos que son parte de la universidad han tenido que confrontar cuestiones de las que, quizá, podrían haber hecho caso omiso en el pasado. La cualidad inherente de la investigación ya no es la única consideración. De hecho, la comprensión misma de la «calidad» puede haber sufrido una transformación, y las medidas tradicionales, como la revisión por parte de pares, cumplen una menor función, y otros factores adquieren mayor prominencia, como el valor percibido a cambio de dinero. Por lo tanto, algunos medios para conseguir fondos se están convirtiendo en formas abiertas de venderse a uno mismo y vender, en el mercado de la investigación, las habilidades para la investigación que uno tiene. El financiador no financia una idea; en cambio, se compra el tiempo y la experiencia de un investigador para llevar a cabo cierta investigación definida que la agencia o la organización quiere realizar. Este concepto, como he sugerido con anterioridad y al cual volveré a referirme al finalizar el capítulo, crea nuevas y diferentes tensiones para el investigador cualitativo financiado. Ninguna de estas tensiones gira en torno de la razón de ser del financiamiento de la investigación: ya sea la remuneración por vender habilidades y, por lo tanto, contribuir a la universidad o a los ingresos del investigador, o permitir la realización de investigación identificada como importante por el investigador y que éste cree que hay que realizar. Por supuesto, ello puede no ser mutuamente excluyente, aunque en mi experiencia uno o el otro tien-

den a estar en primer lugar en cualquier situación de financiación particular.

La preparación de todos los lineamientos o formularios de solicitud provistos por los financiadores conllevan un supuesto, con frecuencia ni escrito ni dicho, acerca de la investigación y la manera en que ésta se comprende. Es importante indagar estos presupuestos y comprensiones por dos motivos. El primero es dilucidar si es probable que el organismo de financiación otorgue fondos para la investigación cualitativa. ¿Los lineamientos están estructurados de modo tal que es imposible «adecuar» la investigación cualitativa a ellos? Como destacan Lidz y Ricci (1990), los revisores y los financiadores, como todos nosotros, tienen «ideas culturalmente prescritas acerca de la investigación “real”». (pág. 114). El formulario de solicitud y la manera en que está estructurado brindan una idea y claves respecto de las ideas particulares culturalmente prescritas sobre la investigación que tiene el financiador. En segundo lugar, a la luz de parte del análisis anterior, también se puede obtener cierto entendimiento sobre la manera en que se comprende la investigación cualitativa, si es que está presente en un documento de propuesta detallado. Entonces, textos como los lineamientos de financiación, los documentos de propuesta y los formularios de solicitud de subvención para la investigación deben leerse en detalle, no sólo por lo que dicen y cómo lo dicen, sino también por lo que *no* dicen. Esta lectura crítica permite a los investigadores cualitativos asumir una postura política informada en relación con una fuente de financiación particular.

Otra guía para el posible éxito de las propuestas cualitativas es la composición del panel de revisión utilizado por el financiador. ¿Está formado por gente experta en la investigación cualitativa? ¿Da lugar a la posibilidad de que el comité busque opinión experta fuera del comité mismo si llega una propuesta que no se encuadra en los conocimientos metodológicos de los miembros del comité? Morse (2003a), Parahoo (2003) y muchos otros han observado que las revisiones de las propuestas de investigación pueden indicar una ignorancia real acerca de la investigación cualitativa, como preguntar por los cálculos del poder estadístico para el tamaño de la muestra. Además, Morse (2003a) observa que, a veces, la búsqueda o el presupuesto de asesoramiento «experto» acerca de la investigación cualitativa puede ser muy limitado y, de cierto modo, ad hoc. Los miembros del comité conocen a alguien que usa la investigación cualitativa o a alguien que ha asistido a un taller o ha hecho un curso corto sobre investigación cualitativa y «usan estos “hechos” aislados como patrón de oro» (Morse, 2003a, pág. 740). Morse se refiere a este tipo de clima como «denigrante» de la investigación cualitativa y exige que las agencias sean más responsables de las

«decisiones basadas en revisiones imprecisas, incorrectas o inválidas» (2003a, pág. 739). Asimismo, observa que, incluso si hay revisores cualitativos en los paneles, de modo invariable son minoría, y con frecuencia son una «voz débil» en los paneles de financiación (Morse, 2002b, pág. 1308). Si se sigue la práctica de promediar todos los puntajes de los miembros del panel para una propuesta en particular, entonces en muchos casos, debido a la relativa falta de experiencia en la investigación cualitativa y en la apreciación de ella entre la mayoría de los miembros del panel, es improbable que los puntajes promedio para las propuestas cualitativas sean lo suficientemente altos para que se recomienden estas propuestas para su financiación.

Una vez que se ha tomado la decisión de buscar financiación de una fuente particular, las instrucciones dadas para solicitar los fondos deben seguirse en forma detallada. He revisado muchas solicitudes de financiación para la investigación en las cuales era evidente que no se habían seguido las instrucciones. A fin de mejorar las posibilidades de que su proyecto sea financiado, siga todas las instrucciones, comenzando con lo básico. Cuando se le pida que limite la solicitud a cierta cantidad de páginas o palabras, hágalo. De modo similar, si se le pide que explique algo en palabras comprensibles para una persona lega, hágalo. Nadie se siente impresionado por un lenguaje impenetrable. Quizá lo más crucial sea seguir las instrucciones de modo meticuloso respecto de los detalles requeridos acerca del presupuesto de investigación y la manera en que se usarán los fondos. En las propuestas, aparecen muchos pedidos de montos que, obviamente, se alejan mucho de los parámetros de financiación del programa de subvenciones en cuestión. Dicho de modo simple, la propuesta debe adaptarse a las guías y no las guías a la propuesta. Una estrategia empleada por muchos investigadores exitosos para ayudar a asegurar que la propuesta se acerque bastante a los lineamientos es hacer que colegas lean el borrador de la propuesta y hagan sus comentarios críticos.

Un punto clave para tener en cuenta es que cualquier propuesta de investigación, cualitativa o no, debe formular una cuestión o asunto claro. La idea inicial que originó el ímpetu para la investigación debe transformarse en un foco investigable. El resto de la propuesta debe dar a conocer la pregunta de la investigación y demostrar cómo el enfoque que se adoptará permitirá que se la responda. La investigación propuesta debe contextualizarse en términos de lo que la ha precedido. El estudio debe situarse en términos de lo que los otros están haciendo y de la manera en que esta investigación se relaciona con la de los otros. Debe estar justificada en términos de enfoque y de diseño, y tener una dirección y un foco claros con resultados evidentemente asequibles que se correspondan con las prioridades y los

objetivos enunciados del financiador. Las credenciales del investigador o del equipo de investigación también deben establecerse. La cantidad de información otorgada acerca del diseño, el análisis y la recolección de datos de la investigación estará determinada, en parte, por el formato de los lineamientos o el formulario de solicitud. La propuesta debe redactarse de manera tal que el lector pueda comprender con claridad a partir del documento qué se pretende con el estudio y por qué. Dado que la propuesta se redacta y luego se presenta, es importante cerciorarse de las fechas de cierre y los plazos previstos, como también de los procedimientos seguidos por la persona o el comité que toma decisiones. En otras palabras, es importante tener conocimientos sobre el proceso de asignación de fondos. Dicho conocimiento prepara al investigador a esperar una respuesta en un cierto formato y en un tiempo establecido, y moldea todo seguimiento necesario.

Cuando finalmente se toma la decisión sobre la financiación, por lo general hay tres desenlaces posibles. En primer lugar, puede suceder que se apruebe el pedido. En este caso, el investigador recibe la financiación, y la investigación comienza tan pronto se obtienen todos los permisos pertinentes, como la autorización ética. Otro desenlace posible es que se le pida al investigador que agregue o cambie algo, por ejemplo, que suministre más información acerca de uno o más aspectos de la propuesta. Esto debería interpretarse como un signo positivo. La mayoría de las veces, significa que el financiador está considerando el pedido con seriedad y siente que tiene cierto mérito; no obstante, es necesario aclarar ciertos aspectos antes de que el financiador esté dispuesto a comprometer los fondos. En otra versión de este desenlace, es posible que se le pregunte al investigador si el estudio podría realizarse con un presupuesto reducido y, de ser así, cómo. Esto no es inusual. A veces, los financiadores tienen cierta cantidad de dinero para asignar, y si el estudio propuesto se encuentra entre los últimos de los proyectos que desean financiar, es posible que puedan ofrecer sólo una parte de los fondos requeridos. Es importante que los investigadores piensen con cuidado acerca de si aceptar dicha financiación. Creo que no se debería intentar llevar a cabo una investigación financiada sin un respaldo adecuado para las actividades necesarias para la investigación. Resulta muy tentador aceptar cualquier financiación que se ofrece, pero fondos inadecuados pueden conducir a todo tipo de problemas al, realmente, llevar a cabo la investigación. Es evidente que la financiación para la investigación postula cuestiones relacionadas no sólo con el uso prudente de los fondos, sino con la prudencia de si aceptar los fondos en primer lugar o no.

El tercer desenlace posible es uno que se está tornando demasiado común, dada la creciente competencia por las subvenciones: La

solicitud de financiación se rechaza. Si esto sucede, es importante obtener la mayor información posible al respecto. Haga una cita para hablar con el presidente del comité o un representante del fideicomiso, fundación u otra organización que tome la decisión. Averigüe todo lo que pueda. Quizá haya disponibles copias de los informes de los revisores, y éstas a menudo contienen críticas útiles que pueden usarse para volver a presentar la solicitud o presentarla en otra agencia. Además de estos informes, estén disponibles o no, también puede haber disponible una lista de proyectos que tuvieron éxito. Esta lista podría contribuir a comprender si la idea, de hecho, concordaba con las prioridades de financiación del financiador y qué buscaba éste en las propuestas que tuvieron éxito. Si el financiador no brinda ningún tipo de información, pídale a los investigadores a quienes se les ha otorgado la financiación que revisen la propuesta que no tuvo éxito y lo ayuden a investigar el reciente proceso. Hablar de él podría revelar cosas que pueden hacerse de modo diferente al presentar la próxima solicitud. Sin embargo, en todo momento los investigadores deben ser concientes de sus posibilidades de éxito. En muchos programas de subvenciones de Australia, por ejemplo, el índice de éxito es menor al 20%. Dichos índices de éxito bajos ocurren cada vez con mayor frecuencia en la mayoría de los países, puesto que la competencia para las fuentes de financiación que se reducen crece de modo implacable. Es mucho más probable que los investigadores *no* obtengan la financiación que sí lo hagan. Las propuestas de investigación requieren mucho tiempo y esfuerzo, y resulta difícil afrontar un rechazo, pero podría ayudar a recordar que ningún investigador está solo. Al mantener el contacto con otros y utilizar las estrategias esbozadas hasta ahora en este capítulo, se pueden incrementar las posibilidades de éxito.

4. El paso por los comités de ética: prácticas y políticas

Recibir una recomendación para una financiación no es el fin del proceso de revisión. La investigación cualitativa financiada, como otras formas de investigación, tiene que pasar por un proceso de revisión ética formal. Los comités de ética, entonces, pueden convertirse en otra etapa de la toma de decisiones respecto de qué investigación será financiada y cuál no lo será. Es posible que no se entreguen los fondos hasta que la aprobación ética se reciba de modo formal o, si se los entrega, es posible que la investigación no pueda llevarse a cabo hasta que se otorgue la aprobación ética. En la universidad en la que

estoy, y respetando la práctica estándar de Australia, no puedo realizar investigación con participantes humanos hasta obtener la aprobación ética formal del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos así como también la de cualquier comité de ética pertinente en los lugares donde se sitúa mi investigación. Una cuestión para los investigadores cualitativos se relaciona con el papel y la función de los comités de ética respecto de otorgar dicha aprobación. Lincoln y Tierney (2002) sostienen que hay pruebas en los Estados Unidos de que algunos investigadores cualitativos están teniendo problemas en hacer pasar la investigación que ya ha sido financiada a través del proceso ético de la Comité Institucional de Conducta Ética (IRB, por su sigla en inglés). En los Estados Unidos, las IRB se crearon en 1966 (Riesman, 2002), a partir de una orden del Director General de Salud de los EE. UU. en respuesta a investigación médica cuestionable que involucraba a pacientes mayores a quienes se les inyectaban células cancerígenas vivas. Posteriores reglamentaciones diseñadas para proteger a los seres humanos (*sic*) entraron en vigencia en 1974. Por consiguiente, la fuerza impulsora en el establecimiento de las IRB fue la protección de los seres humanos. Esto tuvo lugar en relación con los acontecimientos que surgieron del Código de Núremberg, promulgado tras el experimento médico no ético realizado en los reclusos y en los prisioneros de los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial. En consecuencia, el foco original de las IRB y el contexto del cual emergieron fue el de la medicina y el discurso científico que apuntala la medicina.

De manera similar, en el Reino Unido, en 1967, el Real Colegio de Médicos recomendó que toda investigación médica fuera sometida a una revisión ética, y para 1997, cada distrito de salud debía tener un Comité de Ética de Investigación Local (LREC, por su sigla en inglés) y los Comités de Ética de Investigación Multicéntricos (MREC, por su sigla en inglés) surgieron como medio de ayudar a modernizar propuestas que, de otro modo, tendrían que pasar por numerosos LREC (Ramcharan y Cutcliffe, 2001). En el Reino Unido, como en los Estados Unidos, la formalización de los requerimientos de ética y la creación de comités de ética derivaron de las prácticas de la investigación médica y fueron impulsados en gran medida por ellas. Esto sucede también en Australia. Por ejemplo, los Comités de Ética para la Investigación en Seres Humanos de las universidades están diseñados según los lineamientos del Consejo Nacional de Salud y de Investigación Médica. Éstos se aplican a toda investigación que involucre a seres humanos, ya sea que esté relacionada con la salud o no. Por consiguiente, los comités de ética y la comprensión de la investigación con que operan con frecuencia están influidos por las tradiciones de la medicina y de

la ciencia, incluso por los métodos de investigación y la comprensión de la investigación que emplean estas disciplinas.

En cierta medida, la emergencia de la investigación cualitativa, y en particular la emergencia de la investigación cualitativa financiada, ha tenido lugar al mismo tiempo que la emergencia de los comités de ética y la formalización de los requerimientos y los procesos relacionados con la ética. A veces, vemos la colisión de estas superficies de emergencia y la resolución de las tensiones que emanan de ellas. Por ejemplo, Lincoln y Tierney (2002), Ramcharan y Cutcliffe (2001) y Riesman (2002) sostienen que es posible que la investigación cualitativa se esté tratando en forma injusta y, de hecho, que podría verse desfavorecida por algunos comités de ética. Dichas afirmaciones emanan de inquietudes que sostienen que los enfoques cualitativos son rechazados sobre la base de que son «acientíficos» y que no pueden generalizarse. Los métodos de investigación han pasado a ser, cada vez más, el cometido de los comités de ética. En efecto, los comités de ética pueden ser más poderosos que los comités nacionales de financiamiento, donde la revisión es realizada por pares. Incluso si los pares nacionales e internacionales que son expertos en mi campo y los enfoques de la investigación que utilizo recomiendan que un proyecto sea financiado, los comités de ética pueden rechazarlo sobre la base de un «diseño pobre» –y, por lo tanto, una «investigación no ética»– que no será beneficioso para los participantes de la investigación o que, incluso, les causará daño.

El foco en la calidad del diseño de la investigación surge de preocupaciones éticas legítimas en cuanto a la capacidad de la investigación de hacer una diferencia. Por ejemplo, los lineamientos del Real Colegio de Médicos del Reino Unido señalan «que una investigación mal diseñada no es ética, porque es posible que se perturbe en forma innecesaria a aquellos involucrados, y la falta de validez de los resultados significa que no pueden ser diseminados para el bien de la sociedad» (Lacey, 1998, pág. 215). La conclusión de esto es que «los LREC deben, por lo tanto, juzgar el mérito científico y ético de la investigación que se está considerando» (Lacey, 1998, págs. 215-216). Sin embargo, surge la cuestión clave respecto de qué constituye el mérito científico o el «buen» diseño de investigación, y quién lo determina. Si el mérito científico se reduce a «métodos cuantitativos convencionales» (Lacey, 1998, pág. 216), ello se opondrá a la investigación cualitativa en forma injusta. Como destaca van den Hoonaard (2001), la revisión ética con frecuencia se basa en «los principios y la epistemología de la investigación deductiva... [Esto] tiende a erosionar o entorpecer el impulso y el propósito de la investigación cualitativa... [y] se trata de si es adecuado juzgar el mérito ético de la investigación cualita-

tiva usando criterios derivados de otros paradigmas de investigación» (págs. 19, 21). Asimismo, también da por sentada la cuestión de si la ética y el diseño de investigación son una sola cosa y lo mismo o son cosas diferentes.

Los requerimientos especificados por algunos comités de ética simplemente no pueden aplicarse a la investigación cualitativa. Si, por ejemplo, es necesario que los investigadores expresen con claridad, antes de comenzar la investigación, cada pregunta que les formularán a los participantes, esto hace que el diseño emergente de una investigación cualitativa sea en extremo problemático. Como señalan Lincoln y Tierney (2002), la cuestión aquí es doble: el fracaso al obtener permiso para realizar investigación cualitativa así como los mandatos de que estos estudios deberían realizarse en una forma positivista. Surgen otras cuestiones a partir de las políticas entre los comités de ética mismos. Algunos comités de ética se niegan a aceptar la aprobación ética de otros comités. A veces, surgen inconsistencias entre las decisiones y los procesos de los diferentes comités de ética, y el resultado es que lleva más tiempo obtener la aprobación. He estado involucrada en tales políticas de investigación con proyectos financiados, y un comité de ética aprobó mi investigación, mientras que otro no lo hizo. Este ejemplo destaca las inconsistencias que pueden aparecer en torno de las aprobaciones de ética. Si la investigación en cuestión es una forma de investigación propuesta que requiere tiempos de respuesta relativamente cortos, este prolongado proceso de aprobación puede impedir que se financie la investigación. También puede crear y sostener la percepción de que la investigación cualitativa es problemática, indómita y, por lo tanto, es mejor que los financiadores la eviten.

A la luz de dichas cuestiones, una estrategia que he usado al analizar los requerimientos de los comités de ética es escribirles, en particular para explicarles cómo he completado el formulario y por qué lo he hecho, en especial respecto de no poder proporcionar ciertos detalles de la investigación hasta que el estudio esté, de hecho, encaminado. Informo cómo se hará el enfoque inicial a los participantes y esbozo los principios generales que se emplearán respecto de la confidencialidad y otros asuntos. También sugiero que, si el comité lo considerara útil, estaría dispuesta a hablar acerca de la investigación y analizar toda inquietud que los miembros del comité pudieran tener. He visto que la mayoría de los comités (pero no todos) están dispuestos a escuchar y suelen ser bastante razonables. Sin embargo, al hablar con comités de ética que me han invitado a sus reuniones para analizar sus inquietudes, siempre me sorprende darme cuenta de que, en todo momento, tengo que enmarcar mis respuestas en términos de las comprensiones de la investigación que el comité pone

en el tapete. La conversación por lo general trata tanto del análisis de la comprensión de la investigación como de la ética de ésta. He tenido que justificar todos los aspectos del proceso de investigación, no sólo aquellos que pensé que eran cuestiones éticas. Por ejemplo, me encontré involucrada en debates profundos, derivados de la filosofía, acerca de la naturaleza del conocimiento y la manera en que es posible estudiar ese conocimiento. Ello sucedió a pesar de que un organismo de financiación nacional había considerado que la investigación en cuestión era lo suficientemente rigurosa para financiarla. Luego, me pregunté si alguien del comité alguna vez había tenido que explicar la base filosófica de los enfoques de investigación con los cuales estaban familiarizados, y llegué a la conclusión de que es probable que no hayan tenido que hacerlo. Esto hizo que me diera cuenta de que aquí estaban en juego las comprensiones dominantes de la investigación y que las decisiones tomadas se referían tanto a lo que los individuos entendían que era la investigación y cómo la construían como a la ética de la investigación en cuestión. Esto sugiere que los comités de ética y el proceso de la aprobación ética son construcciones discursivas así como cualquier otro texto.

Otro ejemplo es que un alumno mío aceptó cambiar la palabra «participante» por «paciente» en los formularios de consentimiento y en las hojas de información que se les entregarían a los participantes de la investigación. Ésta era una de las condiciones que había que cumplir para que se otorgara la aprobación ética. Nosotros (alumno y supervisor) tuvimos que pensarlo mucho, pero al final consideramos que era más importante que la investigación avanzara que asumir una posición en cuanto a esta cuestión. En realidad, el hecho de cambiar esta palabra no afectó la manera en que llevamos a cabo nuestra investigación. Se trató más de los niveles de comodidad de algunos miembros del comité y de que se mantuviera su comprensión de la posición de las personas que ingresaban en el hospital. Sin embargo, este ejemplo da lugar a un punto importante: a veces, es posible que los investigadores encuentren que se les pide que modifiquen las propuestas de manera que parezcan comprometer el enfoque que desean abordar. En casos como éste, deben tomar lo que yo afirmaré que es una decisión fundamentalmente ética: ¿La investigación puede llevarse a cabo en estas condiciones? Algunos lectores pueden argüir que lo que hicimos al cambiar la palabra «participante» por «paciente» fue una cuestión ética, en que nos «vendimos» a la pragmática y a la conveniencia.

Una de las razones de la emergencia inicial y la posterior prominencia de los comités de ética y su poder fue un incremento en los juicios relacionados con la investigación médica que había salido

«mal». Por consiguiente, van den Hoonaard está de acuerdo con «un investigador cualitativo» en que «los investigadores cualitativos se han convertido en los chivos expiatorios por los errores éticos en la investigación médica» (2001, pág. 22). Formula la pregunta de si el auge de los comités de ética constituye un pánico moral que involucra la «exageración del daño y del riesgo, la instrumentación del pánico por parte de la elite o de poderosos grupos de intereses especiales, la construcción de anomalías imaginarias y la dependencia de los instrumentos diagnósticos» (van den Hoonaard, 2001, pág. 25). En dicha construcción, la investigación cualitativa podría verse como anormal, y el auge de formas prescritas de investigación deductiva, como instrumento diagnóstico capaz de ser utilizado para detectar investigación «sospechosa». El efecto, no intencional o no, de los comités de ética que cada vez se posicionan más en ser determinantes de qué tipo de investigación proseguirá y cuál no, resulta un cambio interesante respecto del intento original de los comités de ética de defender los derechos de aquellos a quienes se investiga en relación con un foco igualmente preocupado con las posibles ramificaciones legales de cualquier investigación emprendida. Por consiguiente, la protección como foco de los comités de ética ha evolucionado y se refiere tanto a proteger de posibles litigios a las instituciones de las cuales los investigadores provienen y/o en que realizan su investigación como a proteger a los participantes individuales de los efectos adversos de la investigación.

Para decirlo de otra manera, Kent (1997) observa que los comités de ética a veces se dedican a la toma de decisiones por poder para los participantes, haciendo «suposiciones acerca del bienestar del paciente [*sic*] que no corresponden a los verdaderos sentimientos y creencias del paciente» (pág. 187). Una interesante comprensión al respecto fue brindada por una experiencia reciente que tuve cuando les pedí a los participantes que firmaran un formulario de consentimiento para un grupo nominal que yo estaba conduciendo como parte de una investigación financiada. El requisito del comité de ética era que todos los participantes debían firmar este formulario de consentimiento antes de que el grupo pudiera proceder. Este grupo nominal particular incluía a representantes jerárquicos del gobierno y de la industria. Uno de los participantes objetó tener que firmar un formulario de consentimiento, pues lo consideró una forma de coerción y de control. Entonces, me encontré en un dilema. ¿Le pedía a esta persona que se retirara y la excluía de la investigación o procedía en contravención con el requerimiento legal de un formulario firmado? Al final, pude convencer a la persona de que firmara el formulario, pero sentí que, al hacerlo, estaba siendo coercitiva y estableciendo mi control sobre el proceso. Sentí que los formularios y los procedimien-

tos tenían más que ver con requerimientos legales que con cuestiones éticas. Lejos de atribuir poderes a este participante, en realidad eran una forma de control y de restricción. No digo esto para argumentar contra la firma de formularios de consentimiento o la necesidad del consentimiento. En cambio, sugiero que las técnicas empleadas para asegurar que se cumpla con los requerimientos éticos puedan, en sí mismas, convertirse en instrumentos de poder que, de hecho, hagan algo más que asegurar la ética de la investigación. El peligro es que las reglamentaciones (es decir, las formas y los procesos) *se convierten* en la ética, y no la ética de la investigación misma.

En otra parte (Cheek, 2000), he sugerido estrategias para pasar por los comités de ética. Entre éstas, se incluye averiguar lo máximo posible sobre los procesos utilizados por el comité y pedir ver ejemplos de propuestas que hayan sido aceptadas. Estas medidas proporcionan ideas del nivel de detalle y del formato que el comité requiere. Otra sugerencia es hablar con otras personas que hayan presentado una solicitud al comité en cuestión para su aprobación ética. Debe recordarse que los investigadores cualitativos que buscan fondos o aprobación ética tienen derechos, como también los tienen todos los investigadores. Entre ellos, se incluye el derecho «de que sus propuestas sean tratadas con respeto y la debida consideración» (Kent, 1997, pág. 186). Stuart (2001) sugiere que la manera en que elegimos actuar respecto de cómo abordamos los comités de ética (y podríamos agregar los comités de financiación) es, en realidad, una decisión ética. Escribe: «¿La investigación se basará en prácticas que tratan a las personas como los objetos de la investigación y les brindan oportunidades limitadas de contribuir a la producción de conocimiento o se basará en prácticas colaborativas que ven a los individuos como participantes en la producción de conocimiento?» (Stuart, 2001, pág. 38). De modo similar, ¿moldeamos nuestra investigación para que se adapte a formas y fórmulas prescritas, sabiendo que de esta manera será mucho más probable obtener fondos y aprobación, pero también sabiendo que puede usar sistemas y prácticas que funcionan contra la investigación cualitativa y dejan sin resolver algunas de las cuestiones planteadas?

Estos tipos de decisiones y de ponderación de tensiones y alternativas son partes importantes de las políticas y la práctica de la investigación cualitativa financiada. Nos desafían a pensar en detalle acerca de todo aspecto de lo que hacemos. No se trata de una cuestión de conveniencia y de aprender cómo «jugar» en el sistema. Tenemos que intentar trabajar para lograr un cambio real, un cambio que constituirá una diferencia para los tipos de investigación que son financiados y aprobados y, asimismo, que supondrá diferencias en ella misma. Rowan (2000) observó:

...cuando la Sociedad Británica de Psicología decidió que no era correcto llamar a las personas sujetos porque ello sugería que estaban sujetas a la voluntad del investigador, cambiar la palabra «sujetos» a «participantes» fue, para muchos psicólogos, simplemente una cuestión de usar el comando «encontrar y remplazar» de la computadora. No se consideró que estaba relacionado con un código de ética o que requería algún cambio en ellos (pág. 103).

Esto pone de relieve los estratos de acción política que se requieren para abordar profundas prácticas residuales que pueden obstaculizar e incluso subvertir el desarrollo de la investigación cualitativa financiada. Sin tomar dicha acción política, corremos el riesgo de permanecer en la superficie y de continuar con las políticas del sistema en vez de cambiarlas. Como señala Morse (2003b):

Ésta es una tarea que todos nosotros debemos hacer en forma colectiva y sistemática, dado que conlleva cambios tales como la ampliación de las prioridades y las perspectivas de investigación sobre lo que se considera investigable y lo que constituye la investigación. Supone problemas políticos, tales como expandir y compartir los fondos para la investigación con nuevos grupos de investigadores. Desde este punto de vista, los cambios administrativos incluidos, tales como el desarrollo de criterios de revisión apropiados, la expansión de la membresía del comité y la educación de otros científicos acerca de los principios de la investigación cualitativa... parecen triviales (pág. 849).

Concentrarse sólo en el mecanismo de prácticas asociadas con la financiación, ya sea la confección de propuestas, la revisión de los pares o la revisión de la ética, es correr el riesgo de tratar sólo con «cambios menores dentro de la misma estructura básica» (Martin, 2000, pág. 17). Dicho de otro modo, significa concentrarse en «lo que es» y trabajar dentro de ello, más que en «lo que podría ser» en términos de «principios de distribución drásticamente diferentes y consecuencias asociadas» (Martin, 2000, pág. 21).

5. Aceptación de la financiación: prácticas y políticas

Aceptar la financiación supone celebrar un acuerdo contractual e intelectual con un financiador que tiene consecuencias para la investigación que se lleva a cabo. Por lo tanto, una consideración central cuando se piensa en hacer investigación cualitativa financiada es si aceptar o no la financiación de una agencia de financiación en parti-

cular. Los aspirantes a investigadores deben considerar las agendas potencialmente conflictivas de los financiadores, participantes e investigadores. Por ejemplo, en la universidad en la que trabajo, no aceptamos financiación de la industria tabacalera. Éste es sólo un ejemplo, y hay muchas más instancias de interrogantes acerca de la ética de aceptar financiación de ciertas industrias, agencias o, incluso, gobiernos. Otros ejemplos incluyen el hecho de si una industria en particular está involucrada en actividades ambientales o prácticas sanitarias cuestionables y si se trata de una compañía multinacional involucrada en una posible explotación de la mano de obra de países en desarrollo. Recibir dinero de un patrocinador no es una actividad neutral; vincula al investigador y a la investigación, en forma inexorable, con los valores de ese financiador.

Una serie de cuestiones relacionadas surge de la consideración de quién controla la investigación cualitativa financiada. Es un hecho que una vez que se acepta la financiación para una investigación, el investigador no es un agente enteramente libre con respecto a la dirección y al resultado de esa investigación. Según las políticas y las actitudes del financiador, el grado de libertad permitido para llevar a cabo la investigación (tal como cambiar su dirección si surge la necesidad como resultado de ciertos hallazgos, o hablar y escribir acerca de la investigación) puede variar en forma considerable. Las cuestiones de control deberán negociarse con cuidado en las primeras etapas de la investigación, puesto que con frecuencia es demasiado tarde una vez que el proyecto ya está encarrilado. Muchas veces, los investigadores pasan por alto o sencillamente no son conscientes de los problemas que pueden surgir. Aceptar la financiación de alguien para llevar a cabo una investigación no es un acto neutral. Implica una relación con ese financiador que tiene ciertas obligaciones hacia ambas partes. Es importante que los investigadores analicen con los financiadores todas las expectativas y las suposiciones, tanto expresadas como tácitas, que puedan tener con respecto a la investigación.

Como ejemplo, una de estas expectativas se relaciona con lo que puede decirse acerca de la investigación y por quién. En otras palabras, es una cuestión acerca de quién posee en realidad los datos o los hallazgos que surgen a raíz del estudio, y también acerca de cómo esos datos pueden usarse durante el estudio y después de él. Algunos investigadores se han encontrado en la situación de no poder escribir acerca de la investigación del modo que deseaban, si es que pudieron escribir algo. Por ejemplo, llevé a cabo una investigación financiada usando enfoques cualitativos que produjeron cuatro hallazgos principales, cada uno de los cuales estaba acompañado de una serie de recomendaciones. Cuando presenté el informe, descubrí que el organismo

financiador estaba dispuesto a tomar medidas respecto de dos de los hallazgos, puesto que creían que estaban dentro de las responsabilidades legales del organismo, pero no respecto de los otros dos. Si bien esto parece razonable por una parte, yo estaba preocupada porque los restantes dos hallazgos corrían peligro de perderse. Las recomendaciones asociadas con esos hallazgos eran importantes y, en mi opinión, requerían una acción. Me preocupé aún más cuando el financiador quiso alterar el informe e incluir sólo los dos hallazgos que creía que eran relevantes para él. Por fortuna, se encontró una solución, por la cual el informe fue preparado de modo que destacara los hallazgos que el financiador consideraba relevantes, mientras se hacía referencia también a los otros hallazgos. En cierta manera, esto puede parecer un compromiso incómodo, pero por lo menos se mostró el panorama general de los hallazgos. Haciendo una mirada retrospectiva y con cierta ingenuidad, yo no había previsto la cuestión respecto de qué datos y qué hallazgos debían o podían incluirse en un estudio o, a la inversa, qué datos podían excluirse. Ahora soy mucho más cuidadosa al negociar cómo se informarán los hallazgos de un estudio, el uso de los datos y mis derechos a publicar los hallazgos del estudio en su totalidad, yo misma, dentro de la literatura académica.

Los enfoques cualitativos de la investigación se basan en una relación de trabajo honesta y abierta entre el investigador y los participantes de la investigación. Es inevitable que en esos estudios el investigador pase mucho tiempo con los participantes empapándose de los aspectos de su mundo y enterándose acerca de la forma en que viven en ese mundo. Es central para una buena relación de trabajo en la investigación cualitativa que haya confianza. Además, como investigadores cualitativos, todos hemos tratado con cuestiones tales como participantes que se sienten amenazados por la investigación y, por lo tanto, ocultan información, o participantes que están ansiosos por agradarnos y darnos información que piensan que deseamos oír o que piensan que necesitamos saber. Estas cuestiones pueden volverse aún más complicadas al llevar a cabo investigación cualitativa financiada. Por lo tanto, al hacerlo, es importante que los investigadores digan a los participantes quién está proporcionando el dinero y los propósitos de esa financiación. Los investigadores exitosos informan acerca de la importancia de dejar en claro cuál es su relación con el financiador. Por ejemplo, ¿se desempeñan como empleados remunerados del financiador o son independientes? Igualmente crucial para una relación exitosa entre los investigadores y los participantes es asegurar, y transmitir confianza, de que los participantes permanecerán en el anonimato y de que la confidencialidad de su información individual será salvaguardada. Ésta es una preocupación mayor para algunos

participantes, que tal vez creen que serán identificados y «castigados» de alguna manera por el financiador, por ejemplo, si critican a un financiador que es su empleador. Al llevar a cabo una investigación en un escenario específico entre un grupo particular de personas, tal vez sea difícil para los investigadores garantizar el anonimato de los participantes. Es crucial que los investigadores dejen en claro esta cuestión y que la analicen con los participantes, que deben saber qué sucederá con cierta información específica del proyecto, quién tendrá acceso a ella y cómo se garantizan sus derechos a la confidencialidad. Los individuos pueden elegir no participar si tienen inquietudes acerca del hecho de que un financiador en particular tenga acceso a información que ellos dieron o si cuestionan los motivos de esa financiación en primer lugar.

Si existen restricciones sobre lo que puede decirse o no acerca de los hallazgos de la investigación y el emprendimiento de la investigación misma, es importante que los investigadores aclaren esto a los posibles participantes. Parte de este constante proceso de brindar información a los participantes debe incluir notificarlos acerca de cuestiones que surjan respecto de la propiedad de la investigación y la forma en que será divulgada. Todo esto es para asistir a los participantes a tomar decisiones informadas acerca de si participar o no, y también para darles una idea sobre los usos que es probable que se le dé a la investigación. Esto les permite estar mejor posicionados para hacer un seguimiento de los hallazgos de la investigación y tener derecho a opinar acerca de lo que sucede como resultado de ellos. Es parte de valorar todas las perspectivas de la investigación y de tratar a los participantes como algo más que simples objetos de investigación sometidos a una agenda de investigación que les ha sido impuesta.

Una cuestión relacionada puede surgir cuando los hallazgos de un estudio no agradan al financiador. ¿Qué sucede si los hallazgos son, o tienen el potencial de ser beneficiosos para los participantes, pero desagradan al financiador? ¿Quién decide si estos hallazgos se publicarán o no? Como Parahoo (1991) destaca, «muchas veces quienes controlan el bolsillo tienden a actuar en su propio interés cuando prohíben la publicación de la investigación. Para otros, esto es un abuso de poder y de cargo, y un desperdicio del dinero público» (pág. 39). Ésta es una cuestión en particular importante si la investigación supone trabajar con grupos que son relativamente carentes de poder o están privados de derechos. Los investigadores se han encontrado en la posición de no poder publicar o, de otro modo, divulgar de ninguna manera los resultados a causa de los acuerdos contractuales que habían celebrado al aceptar los fondos. Cuando se celebra un contrato, se lo debe verificar con cuidado para que los investigadores estén seguros

de estar cómodos y de poder aceptar las condiciones establecidas. Esta verificación del contrato también se aplica a la necesidad de aclarar con exactitud qué se le «entregará» al financiador a cambio de la financiación recibida. El investigador, ¿qué se compromete a proporcionar al financiador? Ésta es una importante pregunta, que plantea la posibilidad de numerosos problemas que surgen si las partes involucradas no comparten una comprensión. Es fácil y tentador para los investigadores, en particular si son inexpertos, subestimar la cantidad de tiempo y de energía necesarios para un proyecto. En consecuencia, es posible que se «comprometan en exceso» en términos de lo que pueden entregar al financiador. Deben considerar cuidadosamente qué es razonable proporcionar a cambio de la financiación recibida, luego hacerlo explícito al financiador. Deben establecerse marcos temporales para cada entrega a fin de que ambas partes estén conscientes de lo que se producirá y cuándo esperarlo.

Como hemos visto, obtener financiación crea una relación de investigación que ha de construirse durante la conducción de la investigación, es decir, entre el financiador y el investigador. Todos los organismos de financiación exigen informes acerca del progreso de los proyectos financiados. Al comunicarse con el financiador y presentarle informes, lo cual involucra informar a un individuo nombrado por el financiador, es importante que los investigadores sean honestos y directos. Esto se aplica en particular si algo «salió mal» o si, por alguna razón, el plan de investigación debió cambiarse. En mi experiencia, los financiadores preferirían encargarse de estas cosas a medida que surgen en lugar de encontrarse, al final, con un proyecto que no cumplió con las expectativas. El grado de participación de un organismo de financiación en una investigación puede variar de modo considerable, desde la presentación de uno o dos informes por año a un enfoque altamente participativo en el que un representante de la agencia desea desempeñar una función activa en la investigación emprendida. Cualquiera sea el enfoque que se adopte, es importante que exista una clara comunicación en cuanto a las funciones que desempeñarán el investigador y el financiador en la investigación. También es importante aclarar que si se lleva a cabo una investigación en la que el representante de la agencia sabrá quiénes son los participantes, tal vez sean necesarias restricciones al acceso a la información para proteger los derechos de los participantes a la confidencialidad. De modo similar, si un financiador exige que se establezca una junta de asesoramiento para proporcionar una guía acerca del progreso y la dirección de la investigación, es importante aclarar los parámetros dentro de los que operará la junta. Estas juntas pueden resultar invaluableles al colaborar con cuestiones amplias relacionadas con el

foco sustantivo de la investigación. De hecho, muchos investigadores experimentados, reconociendo el valor de las juntas de asesoramiento para elaborar aspectos de la realización del proyecto, interpretar los hallazgos y considerar las rutas para su divulgación, pueden constituir esta junta independientemente de los requisitos del financiador. Sin embargo, deberán establecerse arreglos claros acerca de qué tipo de acceso, de haber uno, puede tener la junta a series específicas de información reunida en el estudio, en especial si los miembros de la junta están conectados de alguna manera con el centro del estudio o los participantes.

Todo esto destaca el cuidadoso análisis que debe hacerse para decidir si aceptar dinero de un financiador en particular. Los financiadores, igual que los investigadores, tienen motivos para querer que se lleve a cabo una investigación. Tal vez algunos organismos sean por completo altruistas, y otros no tanto. Algunos financiadores, en particular del área de evaluación, tal vez financien una investigación abiertamente para «hacer valer las políticas y las prácticas» (Parahoo, 1991, pág. 37). Como notan Guba y Lincoln (1989) cuando escriben acerca de los estudios de evaluación, «muchas veces los contratos de evaluación se hacen como solicitudes de propuestas de la misma manera que los contratos de investigación; de este modo, los evaluadores que ganan con frecuencia son aquellos cuyas definiciones de la exposición de problemas, estrategias y métodos “encajan” con los valores de los clientes o de los financiadores» (pág. 124). Por ello, Bogdan y Biklen (1998) afirman que «uno sólo puede darse el lujo de realizar una evaluación o una investigación de políticas [o, añadiría yo, cualquier forma financiada de investigación cualitativa] si uno puede darse el lujo de no hacerla» (pág. 217). Es importante considerar si es posible mantener la integridad y la independencia como investigador pagado por alguien más o que recibe apoyo para llevar a cabo una investigación. Las preguntas claves que hay que hacerse son cuánta libertad se perderá si alguien más está pagando y cómo se siente el investigador acerca de esta pérdida de libertad. Es importante recordar que, aunque «en el dominio de la investigación, la noción de asociaciones de licencias de interés mutuo entre el estado, la universidad y la industria... dichas relaciones merecen un escrutinio más que una amable fe ciega» (Miller, 2003, pág. 899) tal como la que predicen los seguidores del pensamiento neoliberal.

Es importante en un equipo de investigación que sus miembros compartan enfoques similares sobre las cuestiones que se han planteado. Esto debe analizarse desde el principio de la formación del equipo y es igual de importante para su buen funcionamiento como la experiencia particular que cada miembro aporta al proyecto. Debe

existir confianza entre los miembros del equipo de que se aceptarán las decisiones tomadas. Además, es importante hablar sobre cómo se tomarán las decisiones dentro del equipo y acerca de él. ¿Quién controlará el presupuesto? ¿Qué sucede si existe un desacuerdo acerca de la manera en que se está procediendo con la investigación? La participación de un tercero, es decir el financiador, hace que tener en claro estas cuestiones sea más imperativo. Además, el equipo necesita tener normas claras acerca de quién se comunicará con el financiador y cómo. Trabajar con otros investigadores ofrece las ventajas de tener un equipo con múltiples habilidades y enfoques multidisciplinarios. Sin embargo, la financiación aumenta la necesidad de una buena comunicación en el equipo y una comprensión clara de la función de cada miembro, tanto en términos de la investigación misma como en el trato con el financiador. Las estrategias que los equipos de investigación pueden emplear para ayudar al buen funcionamiento de los proyectos financiados incluyen detallar las responsabilidades de cada miembro, incluido su aporte al informe final, establecer cronogramas para que cumpla cada miembro, respaldar el acceso de cada miembro a la ayuda y los fondos, y celebrar reuniones periódicas para analizar las cuestiones entre los miembros del equipo.

Aceptar la financiación para la investigación cualitativa afecta la naturaleza de las relaciones entre los participantes de la investigación y el investigador. La investigación financiada también puede provocar la creación de una nueva serie de relaciones, en especial entre el investigador y el equipo de investigación y la agencia de financiación, junto con cualquier otra estructura que el financiador quiera implementar, tal como juntas de asesoramiento. Cuando existe una comunicación clara, estas relaciones pueden mejorar el esfuerzo de la investigación y ayudar al buen funcionamiento. Sin embargo, estas relaciones no pueden darse por sentadas, y todos los involucrados deben alimentarlas en forma activa. Su creación es otra parte de las prácticas y de las políticas de la investigación cualitativa financiada.

6. La comercialización de la investigación: prácticas y políticas

Las cuestiones analizadas en este capítulo han surgido contra el telón de fondo de una visión emergente de la investigación como un bien que debe negociarse en un mercado académico y cada vez más impulsado por el comercio. A fines de la década de 1990, surgió un clima de restricción económica y de recortes en la financiación por parte de

los gobiernos en la mayoría de los países occidentales. En el momento de escribir este capítulo, esta tendencia continúa, sin muchos visos de que cambie o se lentifique. La restricción fiscal ha afectado en gran medida la disponibilidad de fondos para la investigación, puesto que muchas agencias de financiación, en particular los departamentos gubernamentales, ya no tienen los recursos para apoyar la investigación en la medida en que lo hacían antes. Al mismo tiempo, las instituciones educativas, tales como las universidades, han sufrido recortes en su financiación central. Una de las consecuencias de dichos recortes a los presupuestos operativos de las universidades ha sido el imperativo de que el personal pueda generar ingresos para la institución. En algunos casos, dichos ingresos se han vuelto parte de los salarios de los académicos; en otros, este ingreso ha sido tenido en cuenta en el presupuesto operativo de la institución para pagar los recursos básicos necesarios a fin de continuar con los programas de enseñanza e investigación.

En Australia, como en otras partes, hemos visto en forma concomitante la emergencia de una creciente reglamentación del sector universitario, incluido un aumento de la frecuencia de informes obligatorios de indicadores del rendimiento. También hemos visto la emergencia y el aumento de unidades de desarrollo comercial diseñadas para administrar y vender investigación. En algunas divisiones de las universidades de Australia, el mayor aumento de dotación de personal en la última década ha tenido lugar en las unidades de desarrollo de comercialización y de negocios. Como académica, cada vez me encuentro más en un mundo como el descrito por Brennan (2002), en el que la investigación es ofrecida abiertamente por el comercio, la industria y el gobierno, y es orientada hacia ellos. Sus agendas exhiben marcos temporales cada vez más cortos para llevar a cabo y preparar informes acerca de la investigación. Esto, por supuesto, sirve de moderador respecto de ciertos tipos de investigación cualitativa que son considerados menos eficientes y más inmanejables. La investigación cualitativa lleva tiempo y mucha participación activa. El ámbito del desarrollo comercial y de las licitaciones que en la actualidad impulsa mucha investigación va en contra de la investigación cualitativa. Si el mero objetivo de escribir una propuesta es la generación de ingresos, la investigación con frecuencia carecerá de dirección y de fundamento estratégico. Como observa Morse (2003b), «el tiempo inadecuado, con claridad, destruirá un proyecto o tendrá como consecuencia un proyecto que no ha llegado a ser todo lo que podría haber...sido» (pág. 846). Si no somos cuidadosos, un efecto del énfasis en el rápido cambio radical de la investigación y en los «productos» de la investigación podría ser fomentar el aumento de un conjunto ateoórico de técnicas

cualitativas diseñadas por conveniencia y enmarcadas por comprensiones reduccionistas de lo que la investigación cualitativa es y de lo que podría hacer.

El contexto contemporáneo en el que operan las universidades y los investigadores cualitativos es uno donde los «rápidos textos capitalistas» (Brennan, 2002, pág. 2) de negocios y de administración han entrado en el discurso público y normalizado las prácticas y las comprensiones de la investigación cualitativa financiada y el objetivo de esa investigación. Esto, en algunos casos, ha creado un nuevo imperativo para obtener financiación, donde la financiación, y no la investigación, se ha tornado sumamente valiosa. En otras palabras, es posible que lo que se está volviendo importante para algunas administraciones de las universidades sea el monto de financiación obtenido, más que la contribución de la investigación y su aporte relacionado con nuevos conocimientos y resolución de problemas. En tal clima, existe el potencial para privilegiar la investigación financiada respecto de la no financiada. También existe la posibilidad muy real de que este ámbito sea visto como «natural» y «normal». Nos bombardean con mensajes que dicen que debemos volvernos más confiables, eficientes y efectivos, con claras inferencias de que, en el pasado, la investigación ha sido ineficiente o inefectiva, y que los investigadores no eran confiables. No obstante, debemos detenernos para plantearnos ciertas preguntas: ¿Eficientes y efectivos en términos de qué? ¿Responsables ante quién y en términos de qué? Es un fenómeno bastante reciente el hecho de que la investigación y la financiación estén vinculadas en forma tan estrecha con el mercado, ¡y las comprensiones limitadas de ese mercado en ese sentido! Por ejemplo, en los Estados Unidos de la posguerra, en 1946, en la Oficina de Investigación Naval, a Poiri y Conrad (véase Bromley, 2002) se les pidió que sugirieran cómo el gobierno federal podría respaldar la investigación en el ámbito universitario sin destruir la libertad y la creatividad académicas, que eran reconocidas como importantes e integrales para fomentar el descubrimiento. Bromley (2002) observa que propusieron tres principios fundamentales: (a) Encontrar a la mejor gente de la nación sobre la base de la revisión hecha por sus pares; (b) respaldar a estos individuos para que hicieran lo que fuera que decidieran hacer, puesto que son mucho mejores jueces de cómo usar su tiempo y su talento con mayor provecho que cualquier otra persona del gobierno y (c) dejarlos solos cuando lo estén haciendo (es decir, minimizar los informes y el papeleo). ¿Por qué este enfoque nos parece tan «anormal» a aquellos de nosotros que trabajamos en la academia o la investigación a principios de los años 2000? ¿Se debe a que las comprensiones y las formas dominantes de los textos rápidos del mercado y el reciente capitalismo han colonizado la cultura de la

investigación y la académica a tal punto que no podemos imaginar que una situación como la que describió Bromley no sólo existió sino que fue fomentada en forma activa, hace sólo unas décadas?

Lo que esto enfatiza es que en cualquier punto de la historia, ciertas comprensiones se destacan. Las comprensiones que prevalecen son consecuencia del poder que tienen grupos particulares en cualquier momento para promover sus marcos de discurso hasta la exclusión o la marginalización de otros (Foucault, 1977). Si Poiri y Conrad fueran a hacer sus sugerencias ahora, muchos administradores los marginalizarían, los tildarían de «soñadores» y les dirían que operaran en el «mundo real». Por supuesto, podríamos cuestionar cómo Poiri y Conrad definieron y operacionalizaron algunas de sus categorías, tales como «mejor gente» y «revisión hecha por los pares», pero sus afirmaciones son útiles para destacar cuánto nos hemos alejado respecto del modo de pensar y de hablar al que se le adjudica una posición principal en muchos textos de investigación en el contexto de la investigación contemporánea. El discurso del mercado es preeminente. Un efecto de esto es el control cambiante respecto de las condiciones y las actividades de los investigadores, que cada vez más son vistos como trabajadores que venden su trabajo y sus productos de investigación. Es el mercado, no necesariamente los pares, el que determina el valor de la investigación e, incluso, qué investigación se llevará a cabo. Además, este mercado está estrechamente regulado en términos de qué medios se emplean para obtener financiación, de qué se financia en realidad, de cómo se evalúa el rendimiento de la investigación y de los informes que deben hacer los investigadores acerca de su investigación y del modo en que utilizan su tiempo en general. Dicha reglamentación codifica nuestro conocimiento y lo reduce a indicadores clave del rendimiento, como el número de publicaciones o la cantidad de dólares obtenidos para la investigación, por lo que alejan la atención de «los usos más productivos y educativos de nuestro tiempo» (Brennan, 2002, pág. 2). Las tendencias emergentes muestran a los académicos, por ejemplo, que se ven forzados a estimar los costos de cada actividad a la vez que se les dice que las actividades para las cuales no se les paga directamente no deberían emprenderse. Brindar ayuda como tutor, utilizar el tiempo para pensar, llevar a cabo trabajo comunitario y realizar investigación sin financiación son algunas de las posibles víctimas de ese discurso reduccionista.

También lo son las becas. Las becas se han asociado cada vez más con resultados de la investigación estrechamente definidos, incluso el número de artículos periodísticos publicados, la financiación recibida o los documentos presentados para conferencias (Cheek, 2002). Estas medidas son, de modo inevitable, numéricas y relativas. Por lo

tanto, las listas institucionales de los investigadores «sobresalientes» se elaboran sobre la base de puntajes numéricos, hallados mediante complicadas fórmulas diseñadas para convertir la investigación, las ideas y las becas en un producto mensurable. Lo que se torna importante es el puntaje y no cómo éste fue calculado o las suposiciones subyacentes. No importa si la financiación de un investigador es, en gran parte, para un equipo caro; ese investigador tendrá un puntaje mayor y «tendrá un mejor lugar en la clasificación» que un investigador cualitativo que puede haber adquirido financiación para una cantidad de proyectos. En estas fórmulas, las publicaciones también se convierten en puntos y en dólares. Morse (2002a), de acuerdo con muchos editores de publicaciones académicas, lamenta el hecho de que, en las presentaciones para la publicación de la cual es editora, *Qualitative Health Research*, ve un predominio cada vez mayor de lo que denomina artículos ateóricos que son «superficiales, poco consistentes e insignificantes... es lo peor de la investigación cualitativa» (pág. 3). Morse describe una forma de presentar publicaciones que es casi formularia, «trillada», y agrega que «unos pocos comentarios no constituyen un artículo» (Morse, 2002a, pág. 4). ¿A qué se debe la emergencia de una tendencia tal ahora? ¿Puede ser un efecto del imperativo de publicar y lo que cuenta (desde el punto de vista literal) es la cantidad de artículos y no su contenido, del mismo modo que lo que cuenta es la cantidad de dinero para la investigación y no lo que éste financia?

En el pasado, siempre ha habido lugar para la investigación financiada y no financiada en las universidades y en otras partes. Algunos tipos de investigación simplemente no han requerido financiación; sin embargo, han podido hacer grandes contribuciones al conocimiento por las cuales han sido valorados. Además, la investigación sirve para una variedad de objetivos. Por un lado, se la puede realizar para investigar una cuestión o un problema bien definidos que surgen en un área o campo específico y, por otro lado, se la puede llevar a cabo para investigar o explorar cuáles serían las cuestiones que estarían en primer lugar. La investigación también se puede realizar simplemente por el placer de investigar modos de pensar nuevos y diferentes acerca de aspectos de nuestra realidad. Algunos proyectos de investigación podrían incorporar todo lo anterior. En otras palabras, así como hay una variedad de enfoques de investigación y de técnicas asociadas, también hay una serie de objetivos respecto de los cuales se podría realizar una investigación. Cada proyecto de investigación está dirigido a una audiencia dada, que se relacionará con los presupuestos que enmarcan el problema que ha de investigarse como si estuviera encastrado en esa investigación. Sin embargo, con el imperativo de

que los académicos deben generar ingresos, ha habido un cambio sutil, a veces no tanto, al pensar en valorar más la investigación que está financiada que aquella que no lo está. Así las cosas, se puede preguntar si estamos en presencia de adoptar lo que Derrida (1977) denomina un opuesto binario respecto de la investigación financiada/no financiada.

Derrida (1977) sostiene que cualquier representación positiva de un concepto en el lenguaje, como «investigación financiada», se basa en la representación negativa de su «opuesto», en este caso, la investigación no financiada. En un opuesto binario, siempre hay un término dominante o prioritario y, por el contrario, siempre hay un término subordinado o secundario. Por ejemplo, consideremos opuestos binarios tan comunes como masculino/femenino y razón/emoción. En cada caso, al primer término mencionado se le da prioridad respecto del segundo, que a menudo es definido en términos de que «no» es el dominante. Sin embargo, como se observa en otras partes, «la dinámica de la definición se extiende al término primario en que sólo puede sustentar su definición por referencia al segundo término. Por lo tanto, la definición y el estado del término primario se mantiene, de hecho, por la negación y la oposición del segundo compañero» (Cheek, Shoebridge, Willis y Zadoroznyj, 1996, pág. 189). Derrida (1977) señala que los opuestos binarios son construcciones de ciertas cosmovisiones; no son conceptos naturales que pueden darse por sentado. En el caso de la investigación financiada/no financiada, es importante reconocer que hay un opuesto binario en funcionamiento y explorar tanto cómo ha sucedido y cómo se mantiene. Una forma interesante de comenzar dicha exploración es revertir el par binario y observar el efecto que esto tiene. ¿Cuál es el efecto en la manera en que se ve y se comprende la investigación si la investigación no financiada asume primacía y la investigación financiada pasa a ser el término secundario o derivado?

En un clima en que la investigación financiada adquiere una importancia cada vez mayor, el poder de las agencias de financiación de fijar las agendas de investigación se ha incrementado en forma notable. Como observó Parahoo (1991) hace más de una década, «un investigador exitoso a veces se define por la habilidad de atraer fondos, y la mayoría de los investigadores saben que, a fin de hacerlo, uno debe presentar propuestas relacionadas con temas en que los patrocinadores estén dispuestos a gastar dinero. Esto puede significar que las cuestiones reales que preocupan a los expertos a veces se ignoren» (pág. 37). Lo que ha cambiado en la última década es que los investigadores exitosos ya no son definidos de esta manera «a veces», sino que «por lo general» o «normalmente». Aquí vemos en juego «nuevas nociones neoliberales del profesional actor» (Shore y Wright, 1999, pág. 569). Aunque no es irrazonable que los patrocinadores puedan fi-

nanciar investigaciones que les son de interés, se plantea un problema si los fondos no están disponibles para las investigaciones iniciadas por los investigadores que abordan cuestiones que han surgido del campo. Si la financiación sola impulsa las agendas de investigación, esto podría violar la libertad académica de los investigadores de dedicarse a temas de importancia y de interés. Como destaca Porter (1997), «de este modo, se ejerce presión en los académicos para que adapten su trabajo a fin de que satisfaga los requerimientos de los financiadores» (pág. 655). Se puede sacrificar la creatividad a cambio de la conveniencia, en el sentido de que algunos temas de investigación serán más actuales que otros en cuanto a su probabilidad de atraer financiación. Basándose en Mills (1959), Stoesz (1989) observa que «en la medida en que esto suceda, surge un problema enorme: la ciencia social [léase, la investigación cualitativa] se convierte en un bien, cuya naturaleza está definida por la burocracia de los sectores corporativo y gubernamental» (pág. 122).

El creciente énfasis en la investigación financiada, en cuanto a su capacidad de producir ingresos para las instituciones, en mi opinión ha sido testigo de la emergencia de la investigación como un bien que ha de comprarse y venderse en el mercado de la investigación. La información y los datos de los proyectos de investigación son vistos como un «producto» que ha de comercializarse en este mercado y venderse al mejor postor. Cada vez más, los investigadores se encuentran forcejeando con las demandas, con frecuencia rivales, de la investigación como generación de nuevo conocimiento, contra la investigación como bien que ha de comerciarse en el mercado. Dicho forcejeo se ve exacerbado por una tendencia en que el acto de obtener financiación para la investigación es considerado, en sí mismo, una moneda que ha de negociarse en el mercado académico. Por ejemplo, los comités de promoción y de permanencia de muchas universidades están influidos por la cantidad de financiación recibida como medición del éxito de la investigación. Esto tiene el efecto de mantener el opuesto binario de la investigación financiada/no financiada en el sentido de que el desempeño en términos de la investigación financiada es valorado, mientras que la ausencia de financiación —es decir, la investigación no financiada— no lo es. La idea de la investigación percibida como un bien, junto con la tendencia a privilegiar la investigación financiada por encima de la no financiada, plantea ciertos dilemas particulares para los investigadores cualitativos. Por ejemplo, sigue siendo verdad que la mayor parte de la financiación es atraída por proyectos de investigación que usan métodos científicos tradicionales. Esto significa que es relativamente más difícil obtener financiación para la investigación cualitativa. Si se usa, bien o mal, el éxito en la obtención

de la financiación para medir el desempeño y para poner un valor a la investigación, existe un verdadero peligro de que la investigación cualitativa pueda marginalizarse, porque no resulta tan fácil atraer fondos usando enfoques cualitativos.

El fin de todo esto es enfocar con precisión ciertas cuestiones fundamentales con las que los investigadores cualitativos tienen que enfrentarse. Estas cuestiones se relacionan con los presupuestos de base acerca de la investigación y del desempeño de la investigación que están impulsando muchas agendas de investigación y a investigadores. Se deben exponer los presupuestos sobre cómo se mide y se valora el desempeño de la investigación. Luego, pueden considerarse y explorarse en términos del efecto que tienen sobre las nociones relacionadas con el fin de la investigación y sobre cuál debería ser el producto de una investigación. La financiación es importante, puesto que permite que se lleve a cabo una investigación que no se realizaría de otro modo a causa de la restricción de recursos. Aquí el problema no es la financiación misma; más bien son los usos que se le da al acto de obtener financiación, aparte de permitir que se realice una investigación específica. No estoy argumentando en contra de la investigación cualitativa financiada, ¡lejos de ello! Lo que estoy sugiriendo es que los investigadores deben pensar en sus propios presupuestos acerca de la investigación financiada y el modo en que dichos presupuestos han incorporado, dentro de sí, muchas cosas aceptadas de antemano acerca de la naturaleza de la investigación y los productos de la investigación en lo que se convierte, cada vez más, en un mercado de la investigación.

7. Prácticas y políticas más allá de la tecla «buscar y reemplazar»

Llevar a cabo una investigación cualitativa financiada no es una actividad neutral y libre de valores. Los investigadores deben examinar constantemente sus motivos para llevar a cabo una investigación y los motivos de los organismos de financiación para financiar una investigación. Esto es de particular importancia en un contexto en el que están emergiendo nuevas formas de racionalidad neoliberal que definen el desempeño, el valor y la misión de la investigación, los investigadores y las instituciones en donde trabajan. Al escribir este capítulo, estoy apoyando lecturas suspendidas. Dichas lecturas suspenden nociones de la investigación financiada y las prácticas y las organizaciones que la acompañan, tales como los paneles de financiación

y los comités de ética, a fin de mirar desde otro ángulo lo que, de otra manera, se convierte en formas aceptadas de antemano del proceso de financiación. Esta otra mirada comienza explorando los orígenes de los entendimientos que modelan la investigación y, en particular, la investigación cualitativa financiada, cómo se mantienen esos entendimientos y qué revela esto acerca del contexto en que operan los investigadores. No estoy abogando por que reemplacemos una serie de entendimientos con otra, sino más bien que reconozcamos, por lo que son, las tendencias y las cuestiones actuales en la política y la práctica de la investigación cualitativa financiada, de modo que podamos ubicarnos mejor respecto de ellas. Las preguntas que debemos hacernos incluyen las siguientes: ¿Podemos aceptar y vivir con las tensiones y las contradicciones que se nos plantean como investigadores cualitativos financiados en la realidad en que vivimos y trabajamos cada día? ¿Qué deberíamos defender y de qué podríamos prescindir? ¿Cómo respondemos a la cultura empresarial del neoliberalismo, cada vez más invasiva en cada aspecto del proceso de investigación? En todo esto, una pregunta y un desafío clave son cómo evitar ser siempre ubicado en los márgenes, como la «voz débil» (Morse, 2002b, pág. 1308) en los paneles de financiación o en la financiación recibida, a fin de que la investigación cualitativa pueda verse como legítima y como estructura principal.

No existen respuestas fáciles a estas preguntas. La postura adoptada por cada uno de nosotros como individuos será diferente. Lo que es importante es que esta conversación existe y que la naturaleza política inherente de la investigación cualitativa financiada es sacada a la superficie y explorada. Este capítulo ha proporcionado una lente para enfocar las cuestiones concernientes a la regulación y a la producción de formas de conocimiento, a través de prácticas asociadas con el proceso de investigación financiado y que surgen de él. Llevará mucho tiempo antes de que la forma en que los investigadores cualitativos responden a los imperativos a los que se enfrentan cada día y a los imperativos para la acción política que emanan de este análisis determine lo que el futuro le depara a la investigación cualitativa misma y su posicionamiento, ya sea como estructura principal o en los márgenes. Las identidades que queremos individualmente como investigadores cualitativos deben estar incorporadas en todas las facetas de nuestros emprendimientos de investigación, incluidos la búsqueda, la adquisición y el uso de fondos para respaldar esa investigación. Debemos evitar tipos pragmáticos y ateóricos de técnicas de investigación cualitativa que emergen como sinónimos de entendimientos de la investigación cualitativa financiada (o financiable). En cambio, será cada vez más importante fomentar la investigación

cualitativa teórica y políticamente robusta. Para mí, éste es el desafío clave al que se enfrenta la investigación cualitativa a medida que es «más aceptada» dentro del ámbito de la financiación. Dicha aceptación puede ser una espada de doble filo para los imprudentes y, si no estamos en guardia, podría ser testigo de una subversión de todo lo que hemos intentado establecer. En todo esto, reitero que la financiación misma no es el problema: la financiación es útil para permitir la investigación cualitativa. Los problemas surgen si la financiación se vuelve el fin más que el medio, y se subvierte la investigación cualitativa (o una variante de ella) hasta adoptar el fin conveniente de obtener esa financiación. La elección es nuestra, tanto individual como colectiva, respecto de cuál de estas posturas adoptar.

Referencias bibliográficas

- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research in Education: An introduction to Theory and Method*, Boston, Allyn and Bacon.
- Brennan, M. (2002). *The Politics and Practicalities of Grassroots Research in Education*, extraído el 15 de mayo de 2002 de www.staff.vu.edu.au/alnarc/forum/marie_brennan.html.
- Bromley, D. A. (2002). «Science, technology, and politics», *Technology in Society*, 24, págs. 9-26.
- Carey, M. A. y Swanson, J. A. (2003). «Funding for qualitative research», *Qualitative Health Research*, 13(6), págs. 852-856.
- Cheek, J. (2000). «An untold story? Doing funded qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 401-420.
- Cheek, J. (2002). «Advancing what? Qualitative research, scholarship, and the research imperative», *Qualitative Health Research*, 12(8), págs. 1.130-1.140.
- Cheek, J., Shoebridge, J., Willis, E. y Zadoroznyj, M. (1996). *Society and Health: Social Theory for Health Workers*, Melbourne, Longman Australia Pty Limited.

- Derrida, J. (1977). *Of Grammatology*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*, Londres, Penguin.
- Guba, G. M. y Lincoln, Y. S. (1989). «Ethics and politics: The twin failures of positivist science», en *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park (California), Sage, págs. 117-141.
- Kent, G. (1997). «The views of members of local research ethics committees, researchers and members of the public towards the roles and functions of LRECS», *Journal of Medical Ethics*, 23(3), págs. 186-190.
- Kress, G. (1985). *Linguistic Processes in Socio-cultural Practice*, Victoria, Nueva Gales del Sur, Deakin University Press.
- Lacey, E. A. (1998). «Social and medical research ethics: Is there a difference?», *Social Sciences in Health*, 4(4), págs. 211-217.
- Lidz, C. W. y Ricci, E. (1990). «Funding large-scale qualitative sociology», *Qualitative Sociology*, 13(2), págs. 113-126.
- Lincoln, Y. S. y Tierney, W. G. (abril de 2002). «“What we have here is a failure to communicate...”: Qualitative research and institutional review boards», documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans (Louisiana).
- Martin, B. (2000). «Research grants: Problems and options», *Australian Universities' Review*, 2, págs. 17-22.
- Miller, T. (2003). «Governmentality or commodification? US higher education», *Cultural Studies*, 77(6), págs. 897-904.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*, Nueva York, Oxford University Press.
- Morse, J. (2002a). «A comment on comments» (editorial), *Qualitative Health Research*, 12(1), págs. 3-4.
- Morse, J. (2002b). «Myth #53: Qualitative research is cheap», *Qualitative Health Research*, 12(10), págs. 1.307-1.308.

- Morse, J. (2003a). «The adjudication of qualitative proposals», *Qualitative Health Research*, 13(6), 739-742.
- Morse, J. (2003b). «A review committee's guide for evaluating qualitative proposals», *Qualitative Health Research*, 13(6), págs. 833-851.
- Parahoo, K. (1991). «Politics and ethics in nursing research», *Nursing Standard*, 6(1), págs. 35-39.
- Parahoo, K. (2003). «Square pegs in round holes: Reviewing qualitative research proposals», *Journal of Clinical Nursing*, 12, págs. 155-157.
- Porter, S. (1997). «The degradation of the academic dogma», *Journal of Advanced Nursing*, 25, págs. 655-656.
- Ramcharan, P. y Cutcliffe, J. R. (2001). «Judging the ethics of qualitative research: Considering the "ethics as process" model», *Health and Social Care in the Community*, 9(6), págs. 358-366.
- Riesman, D. (noviembre/diciembre de 2002). «Reviewing social research», *Change*, págs. 9-10.
- Rowan, J. (2000). «Research ethics», *International Journal of Psychotherapy*, 5(2), págs. 103-111.
- Sachs, L. (1996). «Causality, responsibility and blame— core issues in the cultural construction and subtext of prevention», *Sociology of Health and Illness*, 18(5), págs. 632-652.
- Shore, C. y Wright, S. (1999). «Audit culture and anthropology: Neo-liberalism in British higher education», *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4), págs. 557-575.
- Stoesz, D. (1989). «Provocation on the politics of government funded research: Part 1», *Social Epistemology*, 4(1), págs. 121-123.
- Stuart, G. (2001). «Are you old enough? Research ethics and young people», *Youth Studies Australia*, 20(4), págs. 34-39.
- Summers, J. (2003). *The GrantSearch Register of Australian Funding*, Perth (Australia Occidental), GrantSearch.
- Torres, C. A. (2002). «The state, privatisation and educational policy: A critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and

political implications», *Comparative Education*, 38(4), págs. 365-385.

van den Hoonaard, W. C. (2001). «Is research-ethics review a moral panic?», *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 38 (1), págs. 19-36.

Zagury, C. S. (1997). «Grant writing: The uncertain road to funding, Part V. From the other side: How reviewers look at proposals», *Alternative Health Practitioner*, 3(1), págs. 25-29.

16

Etnografía performativa

La representación y la incitación de la cultura

Bryant Keith Alexander

La etnografía performativa es, literalmente, la representación dramatizada de notas derivadas de la etnografía. Este enfoque de estudiar y dramatizar la cultura apunta a disminuir la brecha entre un sentido percibido y materializado del *self* y del otro. Esto se logra a través de la unión y la práctica de dos formaciones disciplinarias distintas y, sin embargo, interrelacionadas: los *estudios performativos* y la *etnografía*. Los practicantes de la etnografía performativa reconocen el hecho de que la cultura viaja en las historias, las prácticas y los deseos de quienes se comprometen con ella. Al utilizar un método experimental, tal como la etnografía performativa, a quienes buscan la comprensión de otras culturas y experiencias vividas se les ofrece un método de conocimiento centrado en el cuerpo, lo que Dwight Conquergood (1986a) llama una comprensión dialógica, en la que «el acto performativo fomenta la identificación entre formas diferentes de ser sin reducir al otro a una insípida igualdad, una proyección del *self* performativo» (pág. 30).

Los estudios performativos, en su sentido más procesal extraído de su vínculo con los estudios de comunicación, se interesan en lo que Pelias (1999a) llama «el proceso de compromiso dialógico con la comunicación estética propia y de los demás a través de los medios de la actuación» (pág. 15). *La etnografía*, en su sentido más utilitario, es lo que Spradley y McCurdy (1972) mencionan como «la tarea de

describir una cultura particular» (pág. 3). Como descripción amplia de la práctica performativa, la etnografía performativa es una *forma de intercambio cultural* (Jones, 2002), una *comunicación intercultural performativa* (Chesebro, 1998), una *pedagogía performativa crítica* encarnada (Giroux, 2001; Pineau, 1998, 2002; Worley, 1998) y una forma teatral que *establece el potencial emancipatorio* (Mienczakowski, 1995; Park-Fuller, 2003). La etnografía performativa también es un método de *poner a funcionar la imaginación crítica sociológica y sociopolítica para comprender la política y las prácticas que moldean la experiencia humana* (Denzin, 2003).

Dentro del marco explicativo del título de este capítulo, sugiero con énfasis que la etnografía performativa *es y puede ser* un método estratégico de *incitar la cultura*. El poder colaborativo de la actuación y la etnografía usa una práctica estética encarnada unida al conocimiento descriptivo de las vidas y las condiciones de vida a fin de avivar los sentimientos y provocar a las audiencias para que logren un entendimiento social crítico y una posible respuesta. Esta acción social a la que me refiero aquí brevemente no necesita ser aquella que se pone en movimiento violento para derribar las estructuras dominantes de opresión: ésta es una fuerza física que va contra del deseo de conocer y estar en el mundo.

El potencial para la acción social reside en el centro de cómo los *participantes en* y las *audiencias de* la etnografía performativa se ven en relación con los demás. El potencial reside en cómo ellos comprenden el acto de actuar las vidas de los demás, como sinécdoque de la política más amplia de representación e identidad (es decir, raza, cultura, clase, género, etc.). El potencial reside en revelar cuestiones sobre quién logra hablar y en representación de quién, vinculado con la *política de la cultura* que regula qué elementos de la cultura se exhiben o se suprimen (Whisnant, 1983). El potencial reside en cómo los participantes eligen mantener o interrumpir el estasis perceptual que existe en sus *costumbres y hábitos*, y cómo *podrían* actuar para ejercer influencia sobre la conciencia social respecto de condiciones humanas problemáticas que pueden ser reveladas o exploradas a través de la etnografía performativa.

Para algunos, la noción de *derribar las estructuras de opresión* podría parecer rebuscada y alejada del alcance tradicional de la etnografía performativa; sin embargo, las teorías y las prácticas tanto de los estudios performativos como de las artes teatrales han ido avanzando en forma constante hacia las metas sociales y políticas de emplear la actuación como una herramienta y un método de conciencia cultural y cambio social. Tal cargo y aplicación se han implementado en la particularidad de las prácticas en escenarios performativos tra-

dicionales y no tradicionales; asimismo, se han sembrado las semillas del activismo social en el aula con futuros practicantes de teatro y de actuación. Dichos intentos buscan enmarcar la actuación como una *lente crítica reflexiva y refractiva* utilizada para observar la condición humana y una forma de *agencia reflexiva* que inicia la acción. La etnografía performativa usa el teatro para iluminar la política cultural e instilar comprensión con el potencial de invocar el cambio y tener un efecto positivo sobre las condiciones vividas del *self* y los otros (Boal, 1979, 1995, 1998; Dolan, 2001a, 2001b; Park-Fuller, 2003; Schutzman y Cohen-Cruz, 1994; Spry, 2001; Van Evren, 1993).

El posicionamiento de los miembros de una audiencia como agentes en la producción de significado cultural impone un mandato, si no una culpabilidad, sobre los miembros de la audiencia, de actuar como agentes sociales. Les exige interactuar con la actuación y participar en el acto imaginativo y, sin embargo, práctico, de crear nuevas posibilidades de interacción humana en la forma en que la experiencia podría traducirse en sus vidas cotidianas (Pollock, 1998a). En este sentido, el poder y la potencia de la etnografía performativa reside en la demanda de que un texto performativo no sólo debe «despertar sensibilidades morales. Debe impulsar al otro y al *self* a la acción» (Denzin, 1997, pág. xxi). El poder y la potencia de la etnografía performativa residen en la participación empática y encarnada de otras formas de conocer que aumenta la posibilidad de actuar sobre el impulso humanístico de transformar el mundo.

Al analizar la etnografía performativa en la segunda edición del *Manual de investigación cualitativa*, Michal M. McCall (2000) realizó un excelente trabajo al concentrar la atención sobre las cuestiones fundacionales de la etnografía performativa, como trazar una historia conceptual de la actuación a través del futurismo, el dadaísmo, el surrealismo y diversas formas experimentales. Luego, proporcionó ejemplos concretos de etnografía performativa con consejos sobre el reparto de papeles, la dirección y la dramatización extraídos de una serie de académicos-practicantes (Becker, McCall, y Morris, 1989; Conquergood, 1985, 1988; Denzin, 1997; McCall, 1993; Mienczakowski, 2001; Paget, 1990; Pollock, 1990; Richardson, 1997; Siegel y Conquergood, 1985, 1990; Smith, 1993, 1994). En muchas maneras, este capítulo debería usarse como una guía de los intentos de McCall de extender el alcance de la etnografía performativa.

Este capítulo esboza y detalla las contingencias filosóficas, la pragmática procesal, las posibilidades pedagógicas y las potencialidades políticas de la *etnografía performativa*. El capítulo necesariamente empuja y expande las fronteras y las formas de pensar acerca de la etnografía performativa; sin embargo, el enfoque básico de *la investigación de campo, la recolección de datos, la elaboración de guiones y la*

actuación no debe ser eclipsado por otras preocupaciones. El valor de representar materiales etnográficos del campo puede tener propósitos pedagógicos o representacionales (Van Maanen, 1995), lo cual podría añadir un mayor valor, que circula alrededor de la investigación crítica y cultural, el activismo político y el cambio social. Así, el capítulo sirve como guía para aquellos que buscan comprender de qué manera la etnografía performativa es una epistemología encarnada y de qué manera la etnografía performativa puede convertirse en un modo de involucrar un discurso cultural crítico.

I. Cuestiones prácticas y contingencias filosóficas

En un sentido literal del aforismo «caminar una milla con los zapatos de otro», la etnografía performativa con frecuencia supone una experiencia encarnada de las prácticas culturales de los otros. Esta práctica tiene la intención de permitir que los participantes y la audiencia de la actuación tengan la oportunidad de *llegar a conocer la cultura de otro modo*. En la primera parte de esta sección, ofrezco una tarea pedagógica práctica en etnografía performativa. En las subsecciones siguientes, uso ese ejemplo como una forma de desentrañar lo que considero que son algunas de las promesas y dificultades disciplinarias, filosóficas, teóricas y metodológicas de participar en la etnografía performativa.

A. Etnografía performativa/Vendedores callejeros performativos

En respuesta a una tarea propuesta en una clase de estudios de actuación de nivel avanzado, un grupo de alumnos compuesto por tres hombres y dos mujeres se centran en los vendedores callejeros ambulantes migrantes. En la zona de Los Ángeles, hay una gran cantidad de vendedores callejeros, en su mayoría inmigrantes mexicanos, hombres y mujeres que se paran en las entradas y las salidas de las principales rutas interestatales y autopistas y venden todo tipo de productos, desde bolsas de naranjas, cerezas y maníes hasta flores, artefactos culturales hechos a manos y vestimenta. Los alumnos de este grupo realizan entrevistas etnográficas y se involucran en la ayuda práctica con pretexto de realizar observaciones como participantes para comprender mejor de qué se trata la experiencia y captar mejor a quienes participan de estas prácticas.

En su actuación, cada uno de los estudiantes lleva un producto que venden al público. Caminan en un círculo pautado por una coreografía alrededor del aula pregonando sus artículos con un ritmo sin copado que refleja la persistencia de los vendedores callejeros, algunos de los cuales se aproximan a los vehículos en el tránsito —como los alumnos sentados en la clase—, y tratan de incitar la compra. En diversos puntos, la caravana circulante se detiene, y un alumno en particular que personifica a un vendedor se ubica en el centro del escenario y comparte una narrativa personal. Las narrativas —reales, compiladas y construidas—¹ extraídas de las entrevistas revelan las condiciones en las cuales trabajan los vendedores callejeros. Trabajan con el calor del día. Se topan con oficiales de la policía que los persiguen y los alejan de ciertas zonas y con conductores maleducados que les arrojan cosas, los escupen o los engañan haciéndoles creer que les van a comprar y luego aceleran. Soportan a proveedores que sobrecargan los precios de los productos que adquieren o que los estafan sabiendo que la mayoría de ellos son *extranjeros no documentados* y no harán la denuncia a la policía. Y experimentan la ocasional amabilidad de los automovilistas.

Las narrativas se hacen con voz apasionada, en español y con acento español, y luego son traducidas por otro vendedor (alumno actor). Las narrativas revelan las múltiples razones por las cuales los vendedores llegan a estas circunstancias: algunos trabajan para enviarles dinero a sus familias en México o para mantener a sus familias, aquí, en los Estados Unidos. Algunos están atrapados en una suerte de trabajo de esclavo con los coyotes (contrabandistas de personas desde México) que los ayudaron a cruzar la frontera. Otros trabajan porque no tienen otras habilidades de valor comercial. Mediante la actuación y los ensayos de reflexión escritos, los alumnos articulan y reivindican una nueva comprensión de las vidas de los *otros particulares*. Los esfuerzos de los vendedores callejeros no se ven como lo que casualmente se presume o afirma que es su cultura, sino como actos de supervivencia y de subsistencia fundamentados en su difícil situación actual y su relación con el espacio, el lugar y el tiempo.

La actuación del alumno es una participación dialógica en la que extienden las voces *del otro* al lugar especializado del espacio público, el aula. La actuación sirve como producto y proceso, una representación performativa de su conocimiento, un punto de partida de su comprensión y un método de involucrar a los otros en las cuestiones que apuntalan la experiencia cultural. En este ejemplo en particular,

¹ Véase Lockford (1998, 2000) para un análisis útil sobre la actuación de narrativas construidas o la actuación de *la verdad en la experiencia* o *la verdad para la experiencia narrativa*.

la etnografía performativa ayuda a establecer un lugar crítico, una instancia en la que la experiencia encarnada se une al conocimiento social y teórico para establecer un diálogo crítico entre los investigadores-actores y los observadores (Garoyan, 1999, pág. 67). La especificidad del proyecto, la particularidad de la cultura representada y el contexto de la actuación en el aula son los que brindan la posibilidad de un escrutinio más cercano.

B. Estudios performativos, actuación y performatividad

Los estudios performativos como formación disciplinaria con frecuencia desafían la definición —en el modo en que las definiciones codifican y categorizan así como también capturan y contienen aquello que buscan describir—, por lo que limitan su alcance y cobertura. Tomando prestado, de forma generosa, de los estudios de la comunicación, la sociología, los estudios culturales, la etnografía, la antropología y el teatro entre otras áreas, los estudios performativos exploran y consideran una amplia gama de *actividad humana como expresión*. Richard Schechner (1988) afirma: «Los sujetos de los estudios performativos son tanto lo que es la actuación y lo performativo, y la mirada de puntos de contacto y superposiciones, tensiones y puntos flojos, que separan y conectan estas categorías» (pág. 362). En otras palabras, los pivotes performativos sobre la naturaleza representada de la actividad humana, las normas socializadas y cambiantes de la socialidad humana y los procesos activos de dar sentido a lo humano.

En el ejemplo anterior de los vendedores callejeros, la actuación es abordada como un evento interpretativo de práctica cultural. La actuación conlleva guiones de discurso social contruidos con intención y representados por actores en la compañía de audiencias particulares. El concepto relacionado de *performatividad* hace referencia a la repetición estilizada de los actos comunicativos, lingüísticos y corporales, que están validados socialmente y establecidos discursivamente en el momento de la actuación (Butler, 1990a, 1990b, 1993). A través del ejemplo, los alumnos usan estos términos relacionados en el rango de los estudios performativos para explorar la noción fundamental del comportamiento humano como performativo: como construido, representado, emergente, repetible y subversivo desde el punto de vista social.

La performatividad pasa a ser la dinámica social y cultural que se extiende y expone la significación de la actividad humana repetitiva. Los alumnos usan estos constructos para reconocer y abordar el estudio de la naturaleza humana como una cuestión de *ser* y de

hacer, para explorar la estructura social y la agencia humana en tanto mutuamente constituidas y reconocer que la naturaleza recursiva del juego cultural puede producir consecuencias intencionadas y no intencionadas. Esto nos permite ver la acción social como momentos de relaciones de poder más amplias que pueden iluminarse, interrogarse e intervenir, incluso transformarse (Bhabha, 1994; Diamond, 1996; Langellier, 1999).

Una versión de los estudios performativos considera que ha cambiado o evolucionado respecto del estudio de los textos literarios y que ha pasado por la interpretación oral² hasta adoptar una construcción más amplia del texto como el alcance de la práctica cultural y la expresión humana articulada. Esto, entonces, pasa de un foco exclusivo en el *texto al contexto*,³ como los análisis de rituales religiosos, ceremonias de bodas, eventos deportivos y prácticas culturales particulares, como las de los vendedores callejeros en el ejemplo de los alumnos. Este enfoque valoriza diversos paradigmas epistemológicos en los que el papel del artista-actor se expande hasta incluir a todos los seres sociales *como actores*. El foco de estudio cambia de un énfasis exclusivo en los textos canónicos a las prácticas culturales de la vida diaria, en especial centrado en los grupos marginados históricamente.

Estas variaciones fundamentan el hecho de que los estudios performativos privilegien tres cuestiones. En primer lugar, hay una apreciación por la naturaleza estética/creativa de la expresión humana a través de las fronteras del texto, el contexto y la práctica encarnada.⁴ En segundo lugar, hay un foco en el cuerpo como un lugar donde conocer y mostrar,⁵ de ahí que Conquergood (1998) distinga como «luchas para recuperar *lo que se dijo* de *lo dicho*, para volver a poner la movilidad, la acción y la agencia de nuevo en juego» (pág. 31). En tercer lugar, hay un interés en la etnografía como método crítico de observar y estudiar la naturaleza performativa de la práctica cultural.

Esto señala lo que algunos han acuñado como *el giro cultural* en los estudios performativos (Chaney, 1994; Conquergood, 1998; Po-

² Véanse Bacon (1979), Bacon y Breen (1961), Kleinau y McHughes (1980) y Yordon (1989) como textos germinales.

³ Véanse Stern y Henderson (1993) para una buena investigación de este enfoque.

⁴ Esto se observa en particular en el interés más reciente de los estudios performativos en la «escritura performativa» o lo que Richardson (2000b) llama «prácticas de escritura analítica creativa» (pág. 941). Véanse también Madison (1999), Pollock (1998c), Pelias (1999b) y L. Miller y Pelias (2001).

⁵ Véanse Carlson (1996), Conquergood (2002), Pelias y VanOosting (1978), Strine, Long y Hopkins (1990) y Stucky y Wimmer (2002) para investigaciones más amplias sobre la evolución de los estudios performativos.

llock, 1998d; Strine, 1998), o lo que Victor Turner (1982) denomina *el giro performativo y reflexivo en la antropología*. En tales casos, hay un intenso foco en las formas en las que la cultura es práctica de la actuación, sedimentada como normas de sociabilidad. Por consiguiente, tanto en el giro cultural en los estudios de actuación y el giro performativo y reflexivo en la antropología, hay una tendencia hacia *volver a poner la cultura en movimiento* (Rosaldo, 1989, pág. 91). Al actuar materiales empíricos derivados a través de la práctica etnográfica, los investigadores en tanto actores y las audiencias de dicha investigación performativa logran una comprensión más íntima de la cultura.

De esta manera, la actuación no sólo se convierte en una práctica encarnada sino que también en una metáfora explicativa de la participación humana, y la performatividad pasa a ser una práctica diaria de *rehacer* lo que está *hecho* (Pollock, 1998b). El sentido real del otro se deriva de la experiencia encarnada de la práctica cultural del otro. Así, como afirma Peggy Phelan (1998): «la actuación y la performatividad están entrelazadas en virtud de la iteración; la copia hace que la actuación sea auténtica y le permite al espectador encontrar en el actor “presencia”. Se puede tener presencia sólo a través de la mención de la autenticidad, mediante una referencia a algo (que hemos oído) llamado “vida” o que hemos visto llamado vida (pág. 10). En consecuencia, en la etnografía performativa, el sujeto textual se convierte en el sujeto empírico, lo que permite que los actores y la audiencia estén más cerca de aspectos del ser cultural que operan en el nivel real y diario de la experiencia (Denzin, 1997, págs. 60-61).

En otras palabras, ¿qué sucede cuando la etnografía se torna performativa, cuando la etnografía se torna actuación? ¿Qué sucede con lo etnográfico? Reinstala la actualización de la actuación cultural diaria. Rehidrata la descripción objetivada y limitada al texto de las vidas vividas en formas personificadas de vivir que ofrecen un mayor sentido de experiencia directa y el conocimiento directo de la cultura. Reincorpora los cuerpos etnográficos en el reino del proceso, de la actividad, del hacer: negociando seres, tanto en la presencia simulada de sus vidas diarias como dentro del momento especificado de la actuación.

Usar la actuación como «metáfora explicativa» conlleva reconstruir la noción de la actuación de *entretenimiento teatral* a la actuación como *método de explicar, ejemplificar, proyectar, conocer y compartir significado*. Conlleva, como en el ejemplo con los alumnos en la actuación del vendedor callejero, modos de usar la actuación como medio, método y modo de comunicación estableciendo un diálogo intercultural. La relación comparativa entre el objeto de reflexión y el acto performativo se dirige hacia un entendimiento encarnado e involucrado. Conquergood (1998) rastrea *esta genealogía semántica* «desde la ac-

tuación como *mimesis* a *poiesis* a *kinesis*, la actuación como imitación, construcción y dinamismo» (pág. 31).⁶

La *metodología de la actuación* puede describirse como un conjunto colectivizado de preceptos usados por aquellos comprometidos con el potencial comunicativo y pedagógico de que el conocimiento —el proceso de alcanzar, compartir y proyectar conocimiento— puede lograrse a través del hacer. Pineau (1995) lo describe como «una profunda sintonización cinestésica que nos permite ocuparnos de los fenómenos experienciales en una forma personificada en vez de puramente intelectualizada» (pág. 46). Así pues, los alumnos y las audiencias *llegan a saber a través del hacer*, ya sea actuando notas etnográficas o actuando la teoría como un medio de experiencia práctica al probar las hipótesis o desplegar el conocimiento.

La construcción de amplia base de la metodología performativa abre la posibilidad de involucrar la actuación en formas estratégicas: *actuación como método de investigación* o *actuación como método de conocimiento* (Geiger, 1973; Hopkins, 1981; O'Brien, 1987; Wolcott, 1999), *actuación como método de informar conocimiento y crítica ideológica* (Jackson, 1993, 1998; Nudd, 1995; Park-Fuller y Olsen, 1983; Pineau, 1995; Taylor, 1987), *actuación como método de la respuesta crítica* (Alexander, 1999; Conquergood, 1986a, 1986b; Harrison-Pepper, 1999), *actuación como acto de publicación* (Espinola, 1977) y *actuación como herramienta de interpretación* (Jackson, 2000; Merrill, 1999; Pollock, 1998a; Roach, 1993; Román, 1998; Wolf, 2002). En cada caso, los actores utilizan los procesos de investigación, análisis y síntesis que llevan hacia el ensayo del mensaje (intención, contenido y forma) para terminar en la promulgación del pensamiento y el conocimiento. Por lo tanto, el proceso de llegar a conocer y el acto de proyectar lo conocido están intrincadamente entrelazados.

C. Actuación cultural y la actuación de la cultura

Otra versión de los estudios de actuación encuentra sus orígenes particulares en los discursos colaborativos entre Richard Schechner (1965, 1977, 1985) y Victor Turner (1982, 1988) en los que el teatro y la antropología se informan mutuamente para explorar la

⁶ Conquergood hace un seguimiento de este movimiento a través del trabajo de Goffman (1959), Austin (1962), Searle (1969), Hymes (1975), Turner (1982), Bauman (1986), Turner y Turner (1988) y Bhabha (1994). Marca su construcción original de este momento en Conquergood (1992).

teatricalidad innata de la expresión cultural y la exploración intercultural.⁷ Mi interés en lo que se ha construido como *actuación cultural* ha sido influido por ellos y por académicos como Chesebro (1988), Clifford (1998), Conquergood (1983, 1985, 1986a, 1986b, 1988), E. C. Fine y Speer (1992), Fuoss (1997), Guss (2000), Kirshenblatt-Gimbett (1998), MaCaloon (1984) y Singer (1972), para nombrar unos pocos. Está apuntalado por el entendimiento base de que *actuación cultural* se refiere a las expectativas y las prácticas colectivas de los miembros de comunidades particulares.

La actuación cultural es el método en que todos definimos la comunidad, mantenemos la membrecía de la comunidad, negociamos la identidad y, a veces, subvertimos las reglas de la membrecía y la práctica social. Por ello, haciendo eco de Turner (1974), Conquergood (1986a) observa que en tanto seres humanos somos *homo performans*, en el sentido que construimos socialmente el mundo mismo que apun-tala nuestras normas. Es la manera en que algunos han abordado la noción de la actuación como *la presentación del self en la vida diaria* (Goffman, 1959), *la práctica de la vida diaria* (Certeau, 1984), la autorreflexividad crítica de adoptar *el comportamiento restaurado o el comportamiento dos veces comportado* (Schechner, 1988) y la representación tensante de los *dramas sociales* (Turner, 1974, 1980).⁸ La rutina de la actuación en la cultura se convierte en el foco de observación en la investigación etnográfica y, por lo tanto, se convierte en el modelo fuente de la cultura reperformadora en la etnografía performativa que constituye el foco primario de este análisis.

Señalando un elemento importante de la etnografía performativa, Clifford (1988) nos recuerda que podemos comprender mejor la identidad cultural, no mediante el estudio de los artefactos de los museos o las bibliotecas, sino mediante la observación de las actuaciones culturales emergentes. Estas actuaciones culturales emergentes significan los constructos sociales y culturales que ya están aceptados y aquellos que están siendo cuestionados, subvertidos o apropiados. El

⁷ Véanse Phelan y Lane (1998) para una mayor proyección de esta trayectoria.

⁸ Turner (1988) define los dramas sociales como unidades de procesos sociales inarmónicos o disarmónicos, un aumento en las situaciones de conflicto. Habitualmente, tienen cuatro fases principales de acción social: a) violación de las relaciones sociales regulares gobernadas por las normas; b) crisis, durante la cual hay una tendencia a que se ensanchen las brechas; c) acción rectificadora para resolver ciertos tipos de crisis o legitimar otros modos de resolución, y d) ya sea la reintegración del grupo social disturbado o el reconocimiento y la legitimación sociales de la división irreparable entre las partes en disputa (págs. 74-75).

proyecto del vendedor callejero ejemplifica la forma en que la etnografía performativa refleja las prácticas sociales, culturales y políticas para publicitar la política en la existencia de esas ocurrencias sociales.

Al hacer la conexión entre actuación cultural y la etnografía performativa, hago la distinción recíproca aunque interrelacionada entre *actuación cultural* en la vida diaria y la *actuación de la cultura*, en que existe una documentación y una recreación de las formas culturales encontradas a través de la investigación (Alexander, 2002b). Los alumnos en la actuación del vendedor callejero estudiaron la cultura y, luego, buscaron recrear su entendimiento en/mediante la actuación. Esto fue para, principalmente, conocer y comprender la cultura, pero para algunos podría ser un proceso de ensayo para convertirse en un miembro cultural; una forma de *enculturación* practicada, por así decirlo, que lleva hacia la competencia y la membrecía cultural (Samovar y Porter, 1994).

La actuación de la cultura que se presenta en la etnografía performativa es un reflejo de una cultura real refractada a través de la lente de las prácticas etnográficas y situada en cuerpos performativos que (re)presentan esa cultura. Las intenciones de la versión de la cultura actualizada frente a la actuada (por otros) son diferentes, no obstante, pueden informarse mutuamente sensibilizando a los actores y a las audiencias hacia sistemas culturales alternativos (Chesebro, 1998, pág. 317).

La etnografía performativa siempre simula las condiciones de una pecera en las que operan las culturas en la vida diaria. La cultura opera tanto dentro de los confines de sus propias construcciones (poder, relaciones sociales, tiempo, historia y espacio) como bajo las fuerzas de presión externalizada que afecta las condiciones de su operación. *La etnografía performativa como discurso moral* coloca en primer término este equilibrio muy delicado. El supuesto sujeto de escrutinio en la etnografía performativa no es exclusivo de la cultura particular que se actúa, sino que también se aplica al proceso de involucrar la actuación cultural. Conquergood (1986a) escribe:

La actuación requiere una duplicación especial de la conciencia, un conocimiento reflexivo de uno mismo. El actor no representa el papel del *self* ni del otro; en vez de un yo o tú, el actor en esencia, en todo momento, está representando un nosotros... La actuación puede conciliar la tensión entre identidad, que banaliza, y diferencia, que aleja, el otro (pág. 34).

De este modo, la etnografía performativa se convierte en una forma de *epistemología basada en el punto de vista*, un momento situado del conocer que ubica a los actores y a las audiencias en los

intersticios de conocerse a sí mismos y como los otros (Denzin, 1997). El momento de la actuación es tanto un lugar práctico como un espacio liminar, un punto de vista desde el cual mirar la cultura.

En este punto, al ofrecer una visión general de las cuestiones prácticas y las contingencias filosóficas, es necesario expresar que la etnografía performativa no puede, y quizá no debería, reducirse simplemente a ser (sólo) un método. Aunque sé que estoy forzando los límites de lo que algunos mencionarían como *etnografía performativa tradicional*, también postulo la pregunta «¿Por qué llevamos a cabo etnografía performativa?» Al realizar la pregunta y responderla, sugiero que la mayoría de las personas considera la etnografía performativa un discurso moral. Por consiguiente, este capítulo les pide a los lectores que amplíen su construcción metodológica familiar de la etnografía performativa para alcanzar una mayor visión de su promesa y sus posibilidades.

Más allá de lo *práctico y pedagógico* o del *placer de lo performativo*, la *etnografía performativa es un discurso moral* en la tradición de toda la investigación cualitativa. Es una actividad situada que ubica a los participantes, los investigadores y los observadores en el mundo, un mundo en que las consecuencias y las complicaciones de ser y conocer a los otros pueden negociarse en formas mutuamente beneficiosas. Consiste en una serie de prácticas materiales interpretativas que hacen que la cultura sea visible; así, ponen de manifiesto no sólo las condiciones culturales de vivir, sino también las preocupaciones conjuntas del humanismo que pueden distribuirse en formas iguales. Estas prácticas funcionan para iluminar el mundo así como para transformar el mundo (Denzin y Lincoln, 1998).

Siguiendo un *modelo comunitario feminista*, la etnografía performativa «entrelaza la autonomía personal con el bienestar comunal». Fomenta la «acción moralmente apropiada [que] tiene en mente la comunidad» (Christians, 2000, págs. 144-145). Mediante la etnografía performativa, los académicos-investigadores-actores les piden a las audiencias (espectadores objetificados y actores como audiencia de su propia participación) que se ubiquen en relación con aquellos a quienes se representa en la actuación. Estas actuaciones siempre están *enredadas en asuntos morales*; usan la actuación para iluminar la dinámica de la cultura que ya y siempre estuvo en práctica con las fronteras de la diferencia percibida y a través de ellas (Conquergood, 1985). Incluyen un momento de juicio de los otros y del *self* en relación con los otros, un juicio que afecta la elección no sólo en el momento de la actuación sino también en aquellos momentos después de la actuación, en que la sensualidad de la experiencia performativa resuena en cuerpo y alma, buscando su propia participación de expresión significativa.

D. Conexiones y desafíos entre la etnografía y la actuación

La selección y la manera de presentar percepciones culturales particulares en la etnografía performativa revelan no sólo una actuación asumida del otro sino una crítica y una comprensión particulares del otro. Esto *es*, y en la mayoría de los casos *no es, igual a* las experiencias reales del otro. Este elemento de *crítica y comentario*, que es un hito de la metodología performativa, se convierte en el argumento aleccionador y el eje ético en el proceso de la etnografía performativa. La actuación dramatizada de la cultura también es una valoración de la cultura. Coloca en primer plano aspectos de la experiencia humana por razones particulares, con efectos deseados particulares: ya sea en la forma de crítica directa o mediante tropos más artísticos de la parodia, la metáfora y la analogía.

Esto comienza a revelar los problemas y las posibilidades de actuar al otro, puesto que los *selves* siempre interponen la experiencia y ponen en primer lugar la orientación, el deseo y la intención. Por ejemplo, al actuar las vidas y las narrativas de los vendedores callejeros, mis alumnos (como investigadores y actores) tuvieron que conciliar sus pensamientos y sentimientos acerca de los vendedores callejeros. Tuvieron que negociar el equilibrio entre sus experiencias diarias con los vendedores callejeros y sus comentarios sociales acerca de ellos, con y contra su posicionamiento encarnado al actuar de vendedores callejeros. Tuvieron que formular la siguiente pregunta:

¿Cómo, en tanto de investigadores y actores en nuestras relaciones recíprocas, negociamos y ayudamos a informar y/o transformar la política de clase, las nociones de ética del trabajo, el sesgo cultural y las cuestiones de orgullo y propiedad? ¿Cómo hacerlo en relación con lo que hemos llegado a conocer acerca de la difícil situación y las condiciones de estos vendedores callejeros mediante el esfuerzo conjunto de la actuación y la etnografía?

En este sentido, todos aquellos involucrados en la etnografía performativa siempre deben definirse con claridad en relación con las poblaciones a las que actúan, sus intenciones al actuar, los efectos deseados de su actuación y los métodos utilizados para obtener e informar conocimiento. Aunque esto provoca tirantez con lo que se podría construir como «etnografía performativa tradicional» usada como práctica pedagógica o entretenimiento público, estas preguntas e inquietudes son necesariamente cuestiones relacionales y políticas acerca de la representación que sólo aumentan la potencia pedagógica de dichos esfuerzos.

Las guías éticas para la etnografía performativa están establecidas con claridad dentro de las disciplinas contribuyentes de la actua-

ción y la etnografía (Alcoff, 1991/1992; Bateson, 1993; Chambers, 2000; Christians, 2000; Clifford y Marcus, 1986; M. Fine, Weis, Weseen y Wong, 2000; Lockford, 1998; Rosaldo, 1989, Sparkes, 2002; B. Tedlock, 2000; D. Tedlock, 1983; Valentine, 1998; Valentine y Valentine, 1992). En este punto, quiero poner en primer plano tres articulaciones de las *relaciones éticas en la actuación / etnografía*. Mi intención aquí es ofrecer una perspectiva particular sobre la relación entre el etnógrafo y la comunidad cultural –la relacional, la representacional y las variables de la traducción en cualquier texto social– así como también sobre las oposiciones binarias involucradas en la dinámica de ser la audiencia de la actuación de vidas reales.

En primer lugar, en «Actuar como acto moral: Dimensiones éticas de la etnografía performativa», Dwight Conquergood (1985) hace un diagrama de «cuatro dificultades éticas, posturas performativas hacia el otro que son problemáticas desde el punto de vista moral» (pág. 4) *The Custodian's Ripp-off* está relacionado con un robo o una violación, una búsqueda y una captura por parte del etnógrafo, que aborda la cultura y se apropia de ella sin un sentido de cuidado. *The Enthusiast's Infatuation* se apresura a sacar conclusiones, haciendo suposiciones superficiales de la práctica performativa en un intento por asumir rápidamente una identificación con el otro. *The Skeptic's Cop-out* encarna los enfoques esterilizados e históricamente objetivizados respecto de la etnografía, en los que el etnógrafo se ubica fuera o por sobre la cultura, evitando el compromiso o el encuentro personal con el otro, aunque de buena gana está listo para emitir juicios sobre la identidad y la práctica cultural. *The Curator's Exhibitionism* se identifica en forma excesiva con el otro, al punto de exotizar y romanizar al otro como el noble salvaje y, por ende, dicotomizar aún más la diferencia entre el *self* y el otro.

Conquergood construye una quinta postura, *la postura dialógica*. «La actuación dialógica es una forma de mantener una conversación íntima con otras personas y culturas. En vez de hablar acerca de ellos, uno les habla a ellos y habla con ellos» (1985, pág. 10). La postura dialógica negocia las fronteras entre la identidad, diferencia, separación y compromiso no sólo para representar al otro sino que también para re-presentar al otro como un modo de continuar un diálogo que busca entendimiento. «Es una especie de actuación que resiste las conclusiones, está intensamente comprometida con mantener el diálogo entre el actor y el texto [actor y miembros culturales] abierto y en desarrollo» (pág. 9).

Al analizar la naturaleza de la etnografía y sus vínculos con la actuación, con frecuencia he recurrido a la construcción de Van Maanen (1998), que sostiene: «Las etnografías son documentos que plan-

tean preguntas en los márgenes entre dos culturas. Necesariamente decodifican una cultura mientras que la re-codifican para otra» (pág. 4).⁹ En esta afirmación, veo y comprendo la naturaleza interpretativa de la etnografía de las prácticas vividas de los otros: a través de una descripción detallada de la cultura, sabiendo, por supuesto, que dicha descripción ya y siempre está infligida y procesada con la experiencia particular del etnógrafo, aquel que informa. Asimismo, está moldeada e influenciada por las cuestiones sociológicas, perceptuales y políticas de la audiencia, aquellos a quienes se les informan dichos hallazgos, con un interés particular respecto de *por qué* se está haciendo el informe. Uno pregunta *cómo* los sujetos y sus acciones se concretan y aíslan de la historicidad de la experiencia para el escrutinio de los otros (véase Denzin, 1997, págs. 247-248, y su cita de Fiske, 1994) así como también *qué* sucede en esos momentos de traducción, esos momentos de una supuesta precisión en la decodificación de la cultura y la recodificación de dichos entendimientos a través de las fronteras de la experiencia. Éstos son también los desafíos de la actuación, lo que Judith Hamera (2000) describe como «una tecnología de traducción muy específica, una visión que rebota entre dos [experiencias] enmarcadas de modo diferente en el lenguaje» (pág. 147).

En segundo lugar, Norman Denzin (1997) esboza cuatro términos apareados que podrían usarse para examinar cualquier texto social. Los presento aquí como una forma de poner de relieve lo relacional, lo representacional y los desafíos de la traducción a los que se hacen frente tanto en la etnografía como en la actuación, con el énfasis específico en el esfuerzo/evento combinado de la etnografía performativa. Denzin esboza los cuatro términos de la siguiente manera: «(a) lo real y sus representaciones en el texto [actuación], (b) el texto y el autor [actor], (c) la experiencia vivida y sus representaciones textuales [y encarnadas] y (d) el sujeto y sus significados intencionales» (pág. 4). Extiendo el uso de la siguiente lógica a la especificidad de su énfasis, *etnografía interpretativa*, y al proceso más exigente de la etnografía performativa.

En el caso de la etnografía performativa, hay un doble supuesto acerca de la capacidad de capturar y contener la cultura a través del lenguaje y luego asumir y encarnar la cultura a través de la materialidad de cuerpos diferentes, cuerpos que pueden tener una historicidad diferente o, incluso, opuesta, cuerpos que están enmarcados y unidos con huesos, músculos y tendones que no han sido ejercitados o exorcizados suficientemente durante el tiempo para existir. Quizá ésta sea la

⁹ Van Maanen le otorga a Barthes (1972) el crédito de la percepción.

crisis representacional o un *desafío representacional* en la etnografía performativa, uno que no se resuelve con facilidad, pero que puede entenderse si el esfuerzo conjunto de la actuación/etnografía puede verse como un compromiso dialógico. En dicho compromiso, la etnografía performativa no es sólo el acto de presentar los hallazgos de la investigación y representar al otro, sino que también significa extender y expandir un diálogo crítico en la cultura y acerca de ella, con los actores-investigadores encarnando la naturaleza de su conocimiento e invitando a las audiencias a participar.

De este modo, la etnografía performativa está vinculada en forma adecuada con las tradiciones de la *etnografía interpretativa*: la dramatización de las actuaciones etnográficas reflexivas que remiten los textos etnográficos y teóricos unos a otros, una forma de producción académica y crítica textual comprometida con los procesos sociales críticos de la creación de significado y la iluminación de la experiencia cultural. Esto se hace mediante el lenguaje descriptivo y el compromiso personificado así como también involucrando la actuación de la responsabilidad crítica para/de los procesos mismos de su producción (Bochner y Ellis, 2002; Denzin, 1997, 1999; Ellis y Bochner, 1996, 2000; McCall, 2000).

A la actuación y la etnografía les preocupa disminuir las brechas entre lo conocido y lo desconocido, iluminando y explorando las prácticas vividas de otros, y tendiendo puentes a través de las distancias geográficas y sociales mediante una descripción, narración y encarnación vívidas, y así ayudar a los lectores/audiencias a ver las posibilidades a través de la visualización de la experiencia. Quizá mediante la teatralización de la experiencia, el desafío de la etnografía performativa es representar la cultura sin aducir cultura, *interrogar y descentrar la cultura, sin descartar la cultura* (Conquergood, 1998). Quizá el desafío sea proyectar el conocimiento de la cultura, sin dominar la experiencia del otro y, así, crear una «verosimilitud reconocible del escenario, carácter y diálogo» que pone en primer lugar la cultura y no el *self* (Cohen, 1988, pág. 815) mientras que brinda los procesos críticos necesarios para *quitar mediante burlas* esos elementos que unen y separan los dos, para la investigación/escritor/actor y la audiencia.

Esto también requeriría que la puesta en escena de dicha actuación desmaterialice la cuarta pared de la producción teatral que, con frecuencia, fomenta la visión objetivizada, creando un *teatro más dialéctico* (Brecht, 1964; Kershaw, 1999), un *teatro de actuación* que, a la vez que enmarca el evento estético como entretenimiento, en parte, también reenmarca *la experiencia de la etnografía performativa desde el entretenimiento hasta el diálogo social e intercultural*. Este diálogo existe entre los actores y los informadores de la cultura, y entre la

experiencia performativa de la audiencia en el momento del hacer y el modo en que ello se extiende en la condición diaria de su ser.

En tercer lugar, Linda Park-Fuller (2003) ofrece cinco aspectos problemáticos del *hecho de ser audiencia*, como la práctica comprometida de ser espectador participativo. Es una posicionalidad que involucra aún más al espectador en la etnografía performativa y, en su caso específico, el Teatro Playback. Parker-Fuller describe el Teatro Playback como «una audiencia interactiva, una forma de improvisación en que los miembros de la audiencia cuentan historias de sus vidas y luego ven cómo en el momento se ponen en escena esas historias» (pág. 291). Hay otras teorías del Teatro Playback elaboradas por Fox (1986), Fox y Heinrich (1999) y Salas (1996). Se fundamentan en la lógica del teatro basado en la comunidad (Haedicke y Nellhaus, 2001) y en las prácticas liberatorias, democráticas, interactivas de Boal (1979, 1995, 1998) y Wirth (1994). Asimismo, se lo puede explicar mediante el papel de ser testigos en la etnografía performativa (Doyle, 2001). En general, estos métodos involucran la actuación como práctica reflexiva, *práctica* como la relación entre los entendimientos teóricos, una crítica de la sociedad y la acción hacia la reforma social (Freire, 1985). Por lo tanto, los cinco aspectos problemáticos de actuar como audiencia que esboza Park-Fuller son la dinámica relacional entre *enfaticar/criticar*, *otorgar poder/quitar poder*, *respaldar/moldear*, *resistir/ajustar* y la *danza ritual del poder*, que implican la política representacional de actuar a los otros a la luz de nuestra propia *particularidad densa*, que es siempre dicótoma y fluida (Mohanty, 1989).

Poniendo en peligro una fusión de sus contribuciones significativas, considero que su argumento primario se basa en el uso que Wallace Bacon (1979) hace del término «tensividad». Al parecer, Park-Fuller extiende su lógica desde la exploración específica de los textos literarios hasta un contexto más amplio de actuación social y cultural. La tensividad se refiere a esos impulsos en competencia que le dan dinamismo a toda situación performativa, un empuje y un tirón, pero no una tensión como en una fricción o disputa, sino las acciones de aquellos elementos y atributos de las relaciones sociales que mantienen los sistemas sociales o buscan transformarlos.

Por lo tanto, lo que parecieran ser opuestos binarios en la construcción de Park-Fuller son, en realidad, dúos dinámicos, variables necesariamente copresentes y mandatos procesales en particular en el Teatro Playback que aplico en general a la etnografía performativa. En sus palabras, fomentan la responsabilidad: «[Una] responsabilidad de oír y respetar las historias de los otros y aprender de ellas, pero también de “responder”, intervenir, desenmascarar las posturas latentes en las historias que pueden dividir la comunidad humana y

compensar, mediante sus diversos rituales, los agravios sufridos en silencio así como también en el discurso o la acción» (pág. 303). De este modo, la etnografía performativa alienta un diálogo y una acción que se extiende más allá del lugar especificado de la actuación hacia el mundo diario de la interacción social humana.

II. Pragmática procesal y géneros de la etnografía performativa

Conquergood (1988) escribe que la actuación siempre «toma como tema y método el cuerpo que experimenta situado en el tiempo, lugar e historia» (pág. 187). Por lo tanto, la pragmática procesal y los géneros de la etnografía performativa que esbozo aquí se centran en el cuerpo actor; sin embargo, lo que cambia es la manera en que los cuerpos están situados en la actuación, el cuerpo que está siendo actuado (*self/otro*) y el modelo fuente de la información obtenida (investigador/actor) en la etnografía performativa. Según Soyini Madison (1998), «La actuación se convierte en el vehículo en el cual viajamos a los mundos de los Sujetos e ingresamos en dominios de intersubjetividad que problematizan cómo categorizamos a quién es “nosotros” y quién es “ellos” y cómo nos vemos con “otros” ojos diferentes» (pág. 282). Así, la actuación es una forma de llegar a conocer el *self* y al otro, y al *self* como el otro.

En esta sección, sugiero que los cuerpos y las experiencias vividas que se representan en la etnografía performativa cambien entre «el otro» y vuelvan «al *self*», con un interés particular en denotar y connotar los vínculos que unen. No llego a establecer una tipología específica que separe y delimite los enfoques individuales para llevar a cabo la etnografía performativa, sabiendo que los límites de la etnografía performativa sangran y que el impulso está en dramatizar la experiencia vivida articulada, la práctica cultural y el conocimiento de la cultura.

A. Actuar a los otros en la etnografía preformativa

Victor Turner y Edie Turner (1982, 1988), quienes estaban muy interesados en enseñar cultura, brindaron a sus alumnos «datos de comportamiento» descriptivos para que escribieran «guiones» y, de este modo, actuaran «la etnografía en una especie de teatro de instrucción» (Turner, 1982, pág. 41). Se trató de un intento por hacer que sus alumnos llegaran a comprender la complejidad de la práctica

cultural encarnada. El proceso íntegro de tal participación pedagógica culmina no sólo en el cuerpo que experimenta sino también, más tarde, en la reflexión crítica de lo que los alumnos llegan a conocer al asumir prácticas culturales particulares que, en gran medida, estaban fuera del rango de sus experiencias diarias. Esta forma de etnografía performativa *se centró*, mayormente, *en los alumnos en el aula*.

Este punto de origen proporciona el fundamento teórico y metodológico para el tipo de trabajo que se está llevando a cabo en los estudios performativos, comenzando con un ejemplo específico en el trabajo de Joni Jones. Al documentar su propio trabajo con la etnografía performativa, basado en su investigación en Nigeria sobre la deidad yoruba, Osun, Jones (2002) ofrece un *tipo de etnografía performativa centrada en la audiencia* diseñada para invitar a los miembros de la audiencia a participar en la actuación de una formación cultural particular. Su producción de *Searching for Osun* fue una pieza de instalación que se centró en los «aspectos de la vida de Yoruba que más [la] conmovieron: danza, música, adivinación, relación de Osun con los niños, “trabajo de las mujeres” y preparación de la comida» (pág. 1). El elenco de actores asumió caracteres arquetípicos en la vida de Yoruba, y participó en prácticas culturales y relacionales particulares. La audiencia invitada a la actuación ingresó en el espacio de la actuación no como espectadores distanciados, sino como participantes.

Se invitó a la audiencia a embarcarse en diversas dimensiones que dan forma a la vida cultural: comida/el comer y los rituales de la comida, movimiento/música y el baile, vestimenta/el uso del atuendo tradicional y escuchar el relato de cuentos y del saber popular oral. En su método, como en el trabajo de Boal (1979), Jones creó posibilidades para que las audiencias dejaran de ser espectadores y pasaran a ser «spect-actores», participantes activos involucrados en conocer y moldear su propia experiencia. De este modo, el proceso de llegar a conocer no sólo se relega al mirar, sino que también se extiende y enriquece participando plenamente en la experiencia.

Los enfoques a la etnografía performativa también abordan el *trabajo de estudio de grupo – campo*. Dichos enfoques culminan en las actuaciones públicas de las notas y las entrevistas de la investigación por parte de aquellos que llevaron a cabo la investigación y podría involucrar a miembros de las comunidades culturales exploradas (véanse McCall, 1993; Pollock, 1990). Puede ser *el resultado de la investigación de largo plazo de un único investigador* que se dedica a excavar eventos políticos y culturales específicos. Dichos ejemplos pueden operar en un *nivel localizado*, como la redramatización de una política que tiene como consecuencia la huelga de los trabajadores de una cafetería en la Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill

(Madison, 1998) o en *un nivel de conflicto intercultural e interracial*, como en el trabajo dramatizado y performativo de Anna Deavere Smith: *Fires in the Mirror: Crown Heights, Brooklyn, and Other Identities* (1993) y *Twilight: Los Angeles, 1992* (1994).

Éste es un trabajo histórico y con base cultural en que los artistas usan la actuación para destacar y comentar la cultura. Ofrecen elementos actuados de truisms históricos como método de iluminar aspectos de opresión y la política de las relaciones sociales basadas en la raza, etnicidad, sexo, género y clase.¹⁰ Al describir su proyecto que trata de la huelga en la cafetería, Madison (1998) escribe que «la actuación se esfuerza por comunicar un sentido del mundo de los sujetos en sus propias palabras; sus esperanzas de ampliar sus significados e intenciones a un grupo más amplio de oyentes y observadores» (pág. 280). De este modo, también llegamos a entender el trabajo de Deavere Smith al buscar el personaje estadounidense en *Fires in the Mirror*.

En su proyecto, Deavere Smith entrevistó, y luego dramatizó, 19 retratos originales de afroamericanos y judíos (políticos, amas de casa, activistas, autores, padres, etc.) tras los disturbios y la conmoción de Crown Heights, Brooklyn, en 1991. Los disturbios fueron desencadenados por lo que se consideró un accidente. (Un jásídico que conducía un coche familiar dobló violentamente en una esquina y mató a un niño afroamericano. A ello siguió el acto de venganza cuatro días más tarde, cuando un joven judío fue apuñalado por un grupo de jóvenes afroamericanos.) Con el respaldo de las entrevistas y los bosquejos de los personajes de la etnografía performativa, Deavere Smith ilumina las semillas y la lógica de la controversia racial que germinaban mucho antes del incidente que encendió el fuego de los disturbios. Por lo tanto, el proyecto le brinda a la audiencia un retrato estigmatizante de las relaciones entre razas en los Estados Unidos que operan en el nivel de la respuesta visceral actuada.¹¹

En este sentido, la etnografía performativa también puede operar en un *nivel globalizado* en que se ejemplifica una cuestión especí-

¹⁰ Véase la descripción de Coco Fusco (1994) de su trabajo con Guillermo Gómez-Peña y los textos sobre el origen y el ímpetu del arte performativo. El arte performativo con frecuencia está interesado en la relación entre la actuación y la identidad, en especial la visibilidad de aquellos normalmente excluidos por la raza, clase, género o sexualidad (véanse Mifflin, 1992 y T. Miller, Kushner y McAdams, 2002).

¹¹ En *Twilight: Los Angeles, 1992* (1994), Anna Deavere Smith utiliza el mismo proceso al entrevistar y luego actuar a las personas después de los disturbios de Los Ángeles de 1992.

fica de la condición humana que cruza las fronteras nacionales, como las intenciones de Soyini Madison de representar *Trokosi*, la práctica ghanesa de excluir a las jóvenes que han sido abusadas sexualmente. La intención de dicho trabajo sería presentar el resultado de la investigación académica individual en Ghana y su crítica a las prácticas. Representado en Ghana entre los debates ghaneses sobre las prácticas, la actuación serviría como una práctica reflexiva crítica, un espejo refractivo y un argumento respecto de la práctica social y la inversión cultural (Jones, 2002).

Este enfoque a la etnografía performativa refleja la tradición en que se presentan los materiales empíricos en la forma de guiones, poemas, cuentos cortos y piezas teatrales que son representados y presentados a diversas audiencias. (Véanse Bauman, 1986; Becker y otros, 1989; Bochner, 1994; Bruner, 1986; Conquergood, 1985, 1986b, 1989, 1991, 1992; Kapferer, 1986; McCall y Becker, 1990; Mienczakowski, 1992, 1994, 1995; Mienczakowski y Morgan, 1993; Paget, 1990, 1993; Richardson y Lockridge, 1991; Schechner, 1986; Stern y Henderson, 1993).¹² Estos enfoques se encaminan hacia la redramatización de la vida cultural, rehidratando las experiencias vividas de los otros descritas en el trabajo etnográfico, restaurando aspectos de las cualidades dramáticas, dinámicas y estéticas de la práctica cultural en el momento de presentar la investigación.

B. Actuación de la (auto)etnografía

La intención de la etnografía performativa podría estar indicada en el deseo de construir un *modelo de socialidad* (Hamera, 1999). Este constructo no señala un nivel de vida proyectado, sino más bien una asociación de la experiencia adquirida a través de la actuación. Permite que las audiencias vean a los otros en relación con ellas mismas, que lleguen a saber, que reflexionen sobre cómo llegaron a saber, que muestren formas de ser e identifiquen posibilidades para expresar sus orientaciones y obligaciones en el marco de las relaciones sociales con los demás. La etnografía performativa como modelo de socialidad se convierte en una experiencia *(auto)etnográfica generativa* que crea y proporciona un modelo según el cual las audiencias iniciarán sus propios procesos de reflexión crítica (Alexander, 2000).

¹² Véase el esbozo realizado por Denzin (1997) de los tipos y los textos de procedimiento de la etnografía performativa (págs. 90-125).

En este sentido, si bien tradicionalmente se piensa acerca de la etnografía performativa en términos de actuación del otro cultural y se considera que está fundada en *prácticas etnográficas externalizadas*, también puede reflejar un proceso de *práctica etnográfica internalizada*, en el cual el actor utiliza la experiencia vivida y la historia personal como sitio cultural, como en la autoetnografía (Ellis y Bochner, 2000; Lionnet, 1989; Reed-Danahay, 1997; Spry, 1997, 2001). Realizar semejante viaje hacia el *self* no resulta menos traicionero que cruzar los límites y las fronteras en los que se hace presente el otro exótico. Ni las percepciones potenciales son menos significativas para lograr entender la política de la identidad cultural en el flujo de las relaciones sociales. En particular, la autoetnografía es un método que intenta «dicho en términos bastante literales, llegar a un acuerdo con las cuestiones sustentadoras del *self* y la cultura» (Neumann, 1996, pág. 193). Es un método que consiste en navegar por las «congestionadas intersecciones» de la raza, el sexo, la sexualidad, la clase y el género que a menudo se interpreta como la ubicación unitaria de la identidad cultural sedimentada en la práctica social (Rosaldo, 1989, pág. 17).

Utilizando esto como un enfoque alternativo, la etnografía performativa puede, de este modo, incluir aquello a lo que se ha hecho referencia como *autoactuación*, actuaciones singularmente concebidas, como la autobiografía, la autoetnografía y el arte performativo (Kirby, 1979). Todas ellas, en distintos grados, tienen como esfuerzo conjunto *una crítica del self y de la sociedad, el self en la sociedad y el self como fuerza resistente y transformadora de la sociedad*. A pesar de las críticas sugeridas respecto de la *actuación solista* como acto narcisista de autoindulgencia y narcisismo (Gentile, 1989), Françoise Lionnet (1989) considera la autoetnografía, en particular, como una forma de actuación cultural. La autora afirma que la autoetnografía «trasciende las nociones prosaicas de referencialidad, puesto que el montaje de un acontecimiento es parte del proceso de “trasmitir”, de idear formas culturales, que no son estáticas e inviolables, sino que se encuentran implicadas de manera dinámica en la creación del *self* cultural» (pág. 102).

De esta manera, la autoetnografía involucra el análisis etnográfico de la experiencia vivida en forma personal. El hecho probado de mostrar en la autoetnografía no reside tanto en reflexionar sobre el *self* en un espacio público, sino en usar el espacio público y la actuación como una forma de reflejar la cultura en forma crítica, una forma de ver el *self percatándose de sí mismo y como el otro*. Por lo tanto, como forma de etnografía performativa, la autoetnografía está diseñada para captar el lugar de la reflexividad encarnada, usando la experiencia vivida como sitio cultural específico que propicia el comentario social y la crítica cultural (Alexander, 2002b).

Ellis y Bochner (2000) identifican cinco prototipos distintos de la autoetnografía que se entremezclan y traspasan los límites de la identidad cultural individualizada, la intencionalidad y su orientación hacia la audiencia. Dicho en pocas palabras, en las *etnografías reflexivas*, los investigadores reflexionan, de manera crítica, sobre la experiencia vivida en una comunidad cultural particular (que podría no ser la propia), especificando su exacta relación con el *self* y con una sociedad particular. Las *etnografías nativas* destacan las experiencias de los investigadores, quienes reflexionan acerca de su pertenencia a una cultura históricamente marginalizada o exotizada. Las *etnografías/investigadores de miembros completos* son aquellas en las que un miembro de una cultura particular interpreta y transmite dicha cultura para quienes no pertenecen a ella. Las *autoetnografías literarias* presentan a escritores/investigadores que describen e interpretan su cultura para audiencias que no están familiarizadas con ella. Las *narrativas personales*, como las historias autobiográficas críticas de la experiencia vivida, ofrecen a las audiencias (públicas) acceso a la experiencia personal con la intención de politizar aspectos de la experiencia humana y crear sentido social.

Kristin Langellier (1989) expresa que, tal como sucede con la mayoría de las narrativas, la narrativa personal «hace algo en el mundo social... participa en el ritmo sostenido de la vida de las personas como un reflejo de su organización social y de sus valores culturales» (pág. 261). De esta forma, la narrativa personal como prototipo y modelo contributivo de la narración del *self* es un reflejo de la exploración crítica de un individuo respecto de la experiencia vivida y la categorización del significado cultural. Esto es, luego, compartido en el marco de un dominio público para brindarle a la audiencia una expresión significativa de la experiencia humana. El beneficio, como Langellier (1998) más tarde escribe, reside en las consecuencias y las condiciones del relato, la audiencia que se orienta hacia la historia y procesa los poderes transgresivos y recuperadores del momento de actuación. Con esto, no estoy sumergiendo la narrativa personal en la etnografía, ni traspasando los límites entre la narrativa personal y la autoetnografía, por más que ponga de relieve los vínculos de explorar la experiencia vivida y la viviente (el *self* y el otro), que es común a todos.

Considero que la esencia de la etnografía performativa está dada no sólo por el deseo de que una audiencia vea la actuación de la cultura, sino por el de participar, tal como sugieren Ellis y Bochner (1996), en cierto nivel, en una «reflexividad autoconsciente» sobre su propia relación con la experiencia (pág. 28). Quiero afirmar y categorizar esta cualidad y este proceso de la manera en que Victor Turner (1988) define la «reflexividad de la actuación» como una «condición en

la que un grupo sociocultural o sus miembros más perceptivos, que actúan en forma representativa, cambian, se vuelven o reflexionan sobre ellos mismos» (pág. 24). El pensamiento de Turner sobre la reflexividad es específico de la cultura y el contexto. El giro reflexivo e inherente de la experiencia de la actuación es, precisamente, su poder de transmitir la cultura y el *self*, así como de criticarlos.

En su ensayo «The personal: Against the master narrative», Fred Corey (1998) esboza lo que creo que constituye el argumento clave de la narrativa personal como etnografía performativa, específicamente en sus vínculos entre lo personal y lo cultural. Escribe lo siguiente: «La narrativa maestra es la artillería de la verdad moral, y la narrativa personal descoloca la verdad. La narrativa maestra es un discurso cultural, repleto de implicancias epistemológicas, y la narrativa personal es un modo de “discurso reverso”» (pág. 250).¹³ Usando el constructo de Foucault (1982) de *discurso reverso* o *contradiscurso*, Corey efectúa una distinción territorial respecto de la narrativa personal como discurso moral.

Mientras que la narrativa maestra a menudo dicta identidades colectivas y especula sobre ellas, la narrativa personal «relata la experiencia personal vivida de una forma que contribuye a la construcción de la identidad, refuerza o pone a prueba los valores y los sistemas de creencias públicos y privados, y resiste o refuerza las prácticas culturales dominantes de la comunidad en la cual se desarrolla el evento narrativo» (Corey, 1998, pág. 250).¹⁴ Si bien existen múltiples interpretaciones de la narrativa maestra, me permito sugerir, junto con Corey, que la narrativa maestra es la forma dominante y hegemónica de ver o de pensar lo que es o debe ser el mundo, narrativa que suele guiar y apuntalar los mandatos sociales, culturales y políticos.

La narrativa personal siempre está asociada a la narrativa maestra, que es el reflejo de la cultura y nuestra relación con la cultura y dentro de ella. Así, la narrativa personal siempre refleja y explora los contextos culturales que dan lugar a la experiencia. En ese sentido, las narrativas personales oscilan entre lo que algunos podrían suponer que es un compromiso insular de la reflexión personal y un proceso complejo que implica la naturaleza performativa de la identidad cultural. Al igual que la autoetnografía en la teoría de Ellis y Bochner (2000), la narrativa personal ubica al individuo en un diálogo con «la historia, la estructura social y la cultura, las cuales se revelan dialéc-

¹³ Corey cita a Foucault (1982) respecto del constructo de «discurso reverso».

¹⁴ Aquí Corey cita a Stern y Henderson (1993, pág. 35).

ticamente a través de la acción, los sentimientos, el pensamiento y el lenguaje» (pág. 739).

III. Vinculaciones entre la pedagogía crítica y la pedagogía performativa crítica

Basándose en los principios de la etnografía y los estudios performativos, las secciones precedentes han establecido las lógicas fundacionales de la etnografía performativa como fuerza social, metodología estratégica encarnada y discurso moral. Esta sección también presenta la etnografía performativa como una práctica pedagógica crítica destinada a democratizar el aula. Asimismo, explica cómo estas lógicas amplían nuestro entendimiento acerca de los vínculos que unifican la actuación, la pedagogía, la cultura, y la reforma social.

Al incluir estas lógicas, comprendo claramente que, *si bien la etnografía performativa puede luchar para funcionar como estrategia pedagógica crítica, no toda la etnografía performativa participaría dentro de la lógica de la pedagogía crítica*. En este caso, me interesa teorizar acerca de la práctica educativa «que convierte lo etnográfico en performativo y lo performativo en político» (Denzin, 2003, pág. xiii). Aplicando la lógica fundamental de Turner y Turner (1988), quiero necesariamente ampliar el uso pedagógico de la etnografía performativa de una mera *actividad en el aula* a un método insurgente de participar, criticar y comentar acerca de la cultura, lo que constituye una actividad corriente en la práctica educativa.

A. Pedagogía crítica

En el amplio conjunto de trabajos de Peter McLaren, que se enumeran a continuación (Giroux y McLaren, 1984, 1994; McLaren, 1985, 1989, 1993, 1994, 1997, 1998, 2000; McLaren y Lankshear, 1994), él, quizá más que cualquier otro educador-académico, ha sentado el trabajo de base para la pedagogía crítica. Los teóricos de la pedagogía crítica sostienen que las escuelas están cimentadas en procesos de cultura y de propagación cultural, y que las aulas siempre han sido lugares de inscripción cultural que buscan legitimar formas particulares. En este sentido, la pedagogía crítica se fundamenta en el imperativo moral de exponer sistemas de opresión que existen dentro de las estructuras mismas de la educación, el proceso de escolaridad y la lógica abarcadora de perpetuar jerarquías

de opresión y de liberación sancionando las actuaciones en particular restrictivas del *self* y el otro.

En su libro *Schooling as a Ritual Performance*, McLaren (1993) basa su visión crítica en una política del cuerpo, que constituye el vínculo central que establezco entre la pedagogía y la etnografía performativa. Su concepto de corporeización señala «el lugar de encuentro de las normas sociales impensadas en las que el significado siempre tiene vigencia y de la producción constante de conocimiento a través de determinados procedimientos sociales, institucionales y disciplinarios» (pág. 275). Este trabajo centra su proyecto etnográfico en *el cuerpo que siente, el cuerpo que siente constituido dialógicamente, el cuerpo discursivo y el cuerpo performativo*, como sitios de inscripción social. Su trabajo sugiere que el cuerpo es el sitio de conocimiento y de sentimiento, y el sitio desde el cual se da instancia y se inicia la transformación. McLaren sostiene que «esto significa desasociarse de las movilizaciones disciplinadas de la vida cotidiana a fin de rearticular los sitios de nuestra inversión afectiva para poder “reingresar en la política estratégica de la formación social”» (pág. 287).¹⁵ Se debe modular el deseo en una política transformadora de esperanza y de acción. Creo que la etnografía performativa se empalma en esta lógica fundamental de la experiencia. McLaren prosigue exigiendo una actuación de la resistencia y la subversión críticamente reflexiva y personificada que abra espacios para la variación y la expresión.

B. Pedagogía performativa crítica

Sustentado en una metodología con base en la actuación, el constructo práctico y teórico de *pedagogía performativa crítica* se utiliza de manera distinta pero interconectada. Por ejemplo, el académico de los estudios de actuación Elyse Pineau (1998, 2002) utiliza el término para hacer referencia a un método de enseñanza experiencial centrado en el cuerpo que presenta el conocimiento del cuerpo activo. Su conceptualización de la pedagogía performativa crítica, fuertemente respaldada por preceptos de la pedagogía crítica, «reconoce que las inequidades en materia de poder y de privilegios tienen un impacto físico en nuestros cuerpos y, por consiguiente, deben ser combatidas con el cuerpo, a través del activismo y la acción física» (2002, pág. 53). Su metodología performativa considera que el cuerpo es el sitio principal para establecer significados, entablar la lucha ideológica y llevar

¹⁵ McLaren está citando a Grossberg (1992, pág. 394).

adelante la resistencia performativa. De esta manera, los cuerpos son «puestos en acción en el aula» como un medio de ejercitar y de abordar una práctica liberadora que se extiende más allá de los límites del aula para filtrarse en la ciudadanía cotidiana (2002, pág. 53).

Su enfoque consiste en lo que el académico de los estudios culturales Lawrence Grossberg (1996) podría mencionar como *el acto de hacer*. En particular, la pedagogía performativa en el aula se utiliza para iluminar y encarnar la política social «interviniendo en los contextos y el poder... a fin de permitirles a los individuos actuar de un modo más estratégico que podría cambiar su contexto para mejor» (pág. 143). De esta forma, la pedagogía performativa crítica constituye un proceso de ensayo que practica la posibilidad fuera del aula (Boal, 1985).

El académico de la comunicación y la sociología Norman K. Denzin (2003) enfoca la *pedagogía performativa crítica* como un grupo de estrategias performativas y emancipadoras. Incluye la idea de Pineau, pero la amplía aún más para convertirla en una «autoetnografía cívica y públicamente responsable que aborda las cuestiones centrales del *self*, la raza, el género, la sociedad y la democracia» (pág. 225). El alcance de su investigación incluye la etnografía performativa, la autoetnografía, los estudios culturales performativos, la etnografía crítica reflexiva, la teoría de la raza crítica y la imaginación sociológica y etnográfica más amplia, todos ellos apoyados en la ampliación que él hace de la política, las pedagogías y las posibilidades de esperanza de Freire (1998, 1999).

Todos estos métodos tienen el poder que les confiere la habilidad de abrir los espacios de dolor a la reflexión crítica sobre el *self* y la sociedad. Por esta razón, existen en ese espacio tensionante que se origina al ser radical y riesgoso: radical en el sentido de que eliminan nociones de una condición humana determinada, y riesgoso por el hecho de que el confort que sentimos al conocer el mundo es puesto en descubierto. Dan lugar a la posibilidad de conocer el mundo de manera diferente. Abren una posibilidad de esperanza alentada por la responsabilidad social, el activismo político y la participación comprometida en una ciencia moral de discurso humanístico. Este grupo de estrategias performativas a las que se refiere como *pedagogía performativa crítica* está centrado en el hacer de un cuerpo activo, el conocer de una mente activa y la responsabilidad cívica activa que colectiviza y promueve la democracia y los derechos humanos.

El concepto de Denzin aborda la búsqueda que efectúa Giroux (2001) de un proyecto y la política de la esperanza cuando analiza «estrategias de entendimiento, participación y transformación que afronten los problemas sociales más exigentes de nuestros tiempos.

Dichos proyectos son utópicos...» (pág. 7). Denzin se refiere a utópicos en el sentido de que indican un estado ideal de las relaciones sociales humanas, pero también utiliza el término utópicos para indicar una estrategia práctica y particular de adquirir conocimiento de los otros culturales a fin de construir la comunidad. La etnografía performativa como lógica abarcadora de este debate puede ser lo que Jill Dolan (2001b) describe como una *performativa utópica*. El teatro o el lugar situado de la actuación se puede convertir en el sitio donde «las audiencias se ven obligadas a reunirse con otros, a ver a los individuos actuar la vida, con la esperanza, quizá, de que tengan lugar momentos de transformación que les permitan reconsiderar y cambiar el mundo fuera del teatro» (pág. 455). Si bien Dolan hace referencia al proyecto específico del teatro, yo me centro, de manera amplia, en la actuación, y luego la aplico a las cuestiones específicas de la etnografía performativa, en la cual las vidas reales y las condiciones humanas reales son presentadas para el debate público.

C. Pedagogía de frontera

En su obra *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Aronowitz y Giroux (1991) analizan el constructo de *pedagogía de frontera*. «La pedagogía de frontera les ofrece a los estudiantes la posibilidad de participar en una serie de referencias múltiples que constituyen los diferentes códigos culturales, experiencias y lenguajes. Esto significa enseñar a los alumnos a leer estos códigos en forma crítica, a aprender los límites de dichos códigos, incluidos los que utilizan para elaborar sus propias narrativas e historias» (págs. 118-119). Considero que ésta es la lógica principal de un enfoque *centrado en el alumno en el aula* para la etnografía performativa. Consiste en una lógica que promueve la participación del alumno en relatos y descripciones reales de prácticas culturales, con la intención de que ellos logren conocer la cultura desde una óptica diferente. Dicho en términos más específicos, Aronowitz y Giroux afirman que la pedagogía de frontera ayuda a los alumnos a comprender que «la clase, raza, género u origen étnico de uno puede influir, pero no predeterminar de forma irrevocable, en la manera en que uno adopta una ideología particular, lee un texto determinado o responde a formas de opresión específicas» (pág. 121). De esta manera, es posible ver los lazos que unen a la humanidad y no los límites de la diferencia que suponemos que nos dividen.

La pedagogía de frontera exige que los maestros logren la participación de los alumnos en los lugares y los espacios ideológicos de sus propias experiencias, a medida que intentan dar sentido a la cultura y

el programa de estudios, mientras que practican una voz que durante mucho tiempo estuvo apagada o silenciada dentro del aula. Este método basado en la actuación exige un nuevo nivel de participación que traspasa las fronteras existentes entre el acto de conocer y lo conocido. Giroux y Shannon (1997) afirman lo siguiente: «En este contexto, la pedagogía se torna performativa a través de la forma en las que los diversos autores (maestros y alumnos) abordan diferentes textos culturales como contexto para teorizar acerca de las cuestiones sociales y de las consideraciones políticas más amplias» (pág. 2).

De este modo, el vínculo entre la actuación y la etnografía puede llevar la participación general de la educación más allá de la mera *enseñanza*, ese proceso de organizar e integrar el conocimiento a los efectos de compartir el significado y ordenar el entendimiento en el contexto del aula. Puede dirigirse hacia la noción de *pedagogía*, que propone como estrategia el aprendizaje intencionado con conciencia de los contextos social, cultural y político en los que tienen lugar el aprendizaje y la vida. La etnografía performativa considerada como estrategia pedagógica particular entonces puede avanzar aún más para abarcar la *pedagogía crítica* revelando, interrogando y desafiando las formas sociales y culturales legitimadas y abriendo espacios para nuevas voces en un discurso humano con significado. Dicho acto siempre tendería a convertirse en una *pedagogía revolucionaria* que ayuda a materializar las posibilidades de transformación social al traspasar los límites de la subjetividad y crear espacios de cuidado (McLaren, 2000).

D. Pedagogía pública

En los enfoques de Pineau y de Denzin respecto de la pedagogía performativa crítica, existe la esperanza de que el proceso reflexivo, reflector y encarnado de la pedagogía performativa se convierta en lo que Giroux (2001) define como *pedagogía pública*, proceso en el cual los esfuerzos y los efectos de dichos procesos críticos no se limitan a los confines esterilizantes del aula o del mundo del autoconocimiento, sino que son presentados y promulgados en la esfera pública a fin de transformar la vida social. Giroux expresa «definida a través de sus funciones de actuación, la pedagogía pública está marcada por su atención a las interconexiones y las luchas que tienen lugar respecto del conocimiento, el lenguaje, las relaciones espaciales y la historia. La pedagogía pública representa una práctica moral y política, más que meramente un procedimiento técnico» (pág. 12). La pedagogía pública amplía las nociones privatizadas de las prácticas pedagógicas,

en particular las estrategias que los maestros individuales utilizan dentro del aula y que podrían establecer los límites disciplinarios. En dicho caso, una pedagogía pública está enmarcada y conceptualizada por una red política de principios en la pedagogía crítica y estudios culturales que asocian a la enseñanza y al aprendizaje con el cambio social.¹⁶

A través de la participación actuada de un diálogo cultural, la etnografía performativa se convierte en una pedagogía pública con varias características. Está diseñada para convertir en públicas las experiencias de los otros, con frecuencia privatizadas o secularizadas. Tiene por objeto iniciar el minucioso proceso de desconstruir nociones de diferencia que, a menudo, regulan la distribución equitativa del interés humanístico. Hace presentes y visibles las experiencias vividas del *self* y del otro, brindando a los alumnos, actores y audiencias acceso al conocimiento que, según se espera, abrirá nuevos espacios de posibilidad.

IV. Potencialidades políticas e interpretaciones prácticas de la etnografía performativa

La etnografía performativa bromea con una amplia gama de cuestiones de interés particular tanto en los estudios de la actuación como en la etnografía y las ilumina. Ya me he centrado en la cuestión de la representación y la reconstrucción social de *la vida de otras personas*, ya sea como método pedagógico o como activismo político. La etnografía performativa perturba la cuestión e ilumina la necesidad de una consideración minuciosa y de una atención detallada a los aspectos dramáticos concernientes al quién, qué, cuándo, dónde y por qué (Burke, 1957), dirigidos a las acciones de los otros y, lo que es aún más importante, a nuestras propias intenciones políticas. Basándome en los marcos conceptuales de los teóricos especializados en estudios performativos, etnografía y antropología, me permito esbozar y ampliar *algunas* de las cuestiones más predominantes que reflejan estas disciplinas al convergir en la etnografía performativa.

¹⁶ Giroux cita a Raymond Williams (1989, pág. 158) para ayudar a establecer este argumento.

A. Cuestiones predominantes en la convergencia de la actuación y la etnografía

La etnografía performativa pone de relieve la inquietud, en los estudios performativos, acerca de cómo prácticas culturales específicas conforman la identidad, y la inquietud, en la etnografía, acerca de cómo la identidad modela la práctica de la actuación cultural. La etnografía performativa también destaca el papel de la hegemonía cultural en la interpretación de la actuación cultural. (E. C. Fine y Speer, 1992, pág. 16). En este caso, la hegemonía cultural se define como las prácticas colectivizadoras de familiares culturales que regulan la identidad a través de la encarnación realista de normas particulares como marcadores identificatorios de pertenencia comunal, cultural y política.

La etnografía performativa como acto performativo cultural que reifica y magnifica reproduce aspectos de esta cualidad de la actuación cultural en, al menos, tres formas. En primer lugar, en la escenificación y la encarnación del «otro» en la actuación, la etnografía performativa capitaliza el comportamiento observable e imitable de los miembros culturales en un contexto particular. En segundo lugar, la etnografía performativa depende de la integridad de los actos relacionales y éticos del etnógrafo que describe la cultura y del actor que encarna la experiencia cultural. Las cuestiones relativas a *por qué se llevan a cabo determinadas prácticas culturales y por qué éstas son estudiadas a través de la actuación* deben analizarse concienzudamente. De esta manera, la etnografía performativa coloca en un primer plano la política representacional de la actuación y de la etnografía y las cuestiones éticas de responsabilidad para con determinadas audiencias y culturas representadas en los textos (Carlson, 1996, pág. 15). La cuestión relativa a *qué aspectos de la cultura son representados en la actuación y por qué razón y con qué efectos perceptuales y literales en la cultura que se representa* también deberá abordarse desde una perspectiva crítica. En tercer lugar, la etnografía performativa exige una participación reflexiva de los participantes-actores/audiencias a fin de que cuestionen lo que ellos aceptan como verdad y examinen cómo sus verdades son configuradas por su perspectiva en el marco de la actuación y en relación con ella, como también en el marco de las vidas culturales representadas a través de la actuación y en relación con ellas (Jones, 2002, pág. 1).

Al analizar las tres etapas del proceso metodológico de la etnografía performativa —*la etnografía en el guión de la obra, el guión de la obra en la actuación y la actuación en la metaetnografía*—, Victor Turner (1982) comenta respecto de un nivel de reflexividad

crítica que involucra la naturaleza de la etnografía y la actuación. Escribe lo siguiente: «La reflexividad de la actuación disuelve los lazos (entre el cuerpo y la mentalidad, el pensamiento consciente y el inconsciente, las especies y el *self*) y, así, democratiza de modo creativo» (pág. 100).

La etnografía performativa orchestra un entendimiento encarnado de cómo las nociones del *self* siempre se elaboran en relación con el otro y de cómo consideramos a aquellos estándares preceptuales dispositivos regulatorios en el mantenimiento de las relaciones sociales humanas. Como discurso moral, la etnografía performativa democratiza la socialidad humana reduciendo las brechas entre lo conocido y lo desconocido, entre el *self* y el otro, y entre las fronteras y los límites de las experiencias vividas de forma diferente.

B. Interpretación y evaluación de la etnografía performativa efectiva

Al expresar las inquietudes concernientes a la interpretación y la evaluación, centro mi atención en tres áreas de énfasis: contenido, forma e impacto. En gran medida, me baso en el ensayo de Laurel Richardson (2000a), en el cual la autora escribe: «La etnografía siempre se sitúa en la actividad humana: soportando tanto las fortalezas como las limitaciones de la percepción y el sentimiento humanos» (pág. 254). Éstas se sienten y materializan de manera palpable en el esfuerzo conjunto de la *etnografía performativa*, la cual ha de articular la visión y el entendimiento de una experiencia cultural particular, cuando resuena e interacciona entre el *self* y el otro y, en ocasiones, el *self* en calidad del otro.

Contenido

1. Contribución sustantiva (Richardson, 2000a, pág. 254): ¿Contribuye esta pieza a nuestro entendimiento de la vida social? ¿El escritor/actor demuestra un entendimiento y una perspectiva del mundo humano fuertemente cimentados (si están incorporados)? ¿Cómo ha contribuido esta perspectiva a la elaboración del texto?

El concepto de contribución es, realmente, una cuestión de intención. Se basa en una serie de preguntas que buscan llegar al centro del esfuerzo crítico que implica la participación performativa. ¿Qué busca lograr la actuación? ¿Qué pretende aportarle, en términos de conocimiento y de experiencia, a la audiencia? En algunas formas

muy literales, la entidad elaborada de la actuación debe tener un propósito específico y objetivos específicos. ¿Cuáles son los argumentos teóricos y morales que se encuentran en el texto? En el caso de la etnografía performativa centrada en la audiencia, ¿qué aspectos de la cultura buscan los actores exponer ante la audiencia: tradiciones, vestimenta, comidas, expresiones sociales particulares, entre otros? ¿Qué evaluación crítica (o entendimiento politizado) de la práctica cultural los actores pretenden compartir con las audiencias o quieren que la audiencia asuma? ¿Qué movimiento político, respuesta emocional o temperamento participativo busca la actuación incitar?

2. Reflexividad (Richardson, 2000a, pág. 254): ¿Cómo hicieron el autor/los actores para llegar a escribir/representar este texto? ¿Cómo se reunió la información? ¿Cómo ha sido la subjetividad del autor/los actores la productora y el producto de este texto? ¿Existe una autoconciencia y una autoexposición adecuados para que la audiencia efectúe juicios acerca del punto de vista? ¿El autor/los actores se consideran a sí mismos responsables de conocer a las personas que han estudiado y de relatar sus vivencias?

La elaboración performativa y la presentación de la etnografía tienen múltiples niveles de responsabilidad reflexiva. Primero, cuando el actor está representando al otro cultural, existe lo que se denomina *reflexividad basada en el actor*. Este nivel de reflexividad constituye un autoexamen crítico de las intenciones del actor, un claro entendimiento de su densa particularidad en relación con el otro interpretado y de su posicionalidad en relación con la política de interpretar al otro.

Segundo, la etnografía performativa fomenta una reflexión crítica sobre la *población actuada*, obteniendo un claro entendimiento de su experiencia cultural. Esto se convierte en una *reflexividad interpretada por el actor* que reconoce el proceso activo de la encarnación performativa del otro, los puntos salientes de la coyuntura y la desvinculación y el modo de trabajar en tensión con el objetivo previsto que busca la participación performativa general. Dichas participaciones críticas pretenden no sólo conocer a los *selves* que intervienen en la actuación (actor y actuado) sino también saber cómo la actuación busca fomentar cierta reflexividad crítica en la audiencia, cuando participa en el momento de la actuación. La actuación debería forzar a la audiencia a aprender y a involucrarse con cosas que antes no se conocían o de las cuales no se hablaba acerca de la cultura y la comunicación a partir de la experiencia de su propia participación (Goodall, 2000). Este aprendizaje en la actuación es específico tanto para la cultura representada como para las formas en las que el conocimiento puede

ser extrapolado a cuestiones más amplias relativas a la interacción social y cultural.

3. Expresa una realidad (Richardson, 2000a, pág. 254): ¿Presenta este texto un sentido corporeizado, encarnado de la experiencia vivida? ¿Parece ser «cierto», lo que implica un relato verosímil de un sentido cultural, social, individual o comunal de lo «real»?

El momento de la actuación presenta un contexto que allana el camino para que el actor-etnógrafo «presente el comportamiento social humano como algo más complejo, en lugar de menos complejo, para evitar que las explicaciones se tornen simplistas o reduccionistas» (Wolcott, 1999, pág. 79). En este sentido, Denzin (1992) podría sugerir que la etnografía performativa debe «ser un reflejo del momento histórico actual y de sus descontentos, estar intrincada con éste y formular la crítica pertinente» (pág. 25). Para mis propios fines, el momento histórico actual está dado por las condiciones y las prácticas vividas en la realidad de aquellos presentados en la actuación, así como también por el momento de la actuación.

Forma

4. Mérito estético (Richardson, 2000a, pág. 254): ¿Esta obra tiene éxito desde el punto de vista estético? ¿El uso de la práctica analítica creativa permite al texto abrirse y suscitar respuestas interpretativas? ¿El texto es artístico, satisfactorio y complejo sin ser aburrido?

En la etnografía performativa, la redacción debe ser elaborada como una artesanía. Esto implica una artesanía tanto en términos poéticos, a través de lenguaje estético que invoque los lazos entre las emociones sentidas, el pensamiento crítico y el entendimiento, así como también en el sentido de que el lenguaje debe ser claro, efectivo, evocador y más que sutilmente representativo de las poblaciones a las que refleja (Pelias, 1999a, 1999b; Spry, 2001). La redacción debe darle a la audiencia a la que se la presenta acceso al mundo de aquellos a quienes representa de manera tal que estimule la respuesta visceral de la audiencia real.

Cuando se emplean materiales empíricos reunidos a partir de entrevistas etnográficas, el lenguaje que utilizan los informantes *revelan la lógica de su deseo*. Su voz procesada y rearticulada debe ser configurada y ubicada en contexto, señalando tanto la realidad de la ubicación de lo manifestado como las condiciones regeneradas de su uso en la actuación, tendiendo puentes en el espacio, el tiempo y la encarnación canalizada de la experiencia cultural. El lenguaje elabo-

rado artesanalmente y la participación personificada de la etnografía performativa deben satisfacer los estándares del rigor intelectual y la visión estética fijados por expertos y teóricos en las áreas de los estudios performativos y las ciencias sociales (Denzin, 1997; Spry, 2001). Debe tener la sensualidad del pensamiento articulado y encarnado, con la claridad y la eficacia de la buena investigación basada en el cuidado ético y la descripción minuciosa.

Impacto

5. ¿Cómo afecta la etnografía performativa a los actores (desde el punto de vista emocional, intelectual y político)? ¿Cómo afecta la etnografía performativa a la audiencia (desde el punto de vista emocional, intelectual y político)? ¿Qué nuevas preguntas se suscitan en el marco de la actuación y a través de ella? ¿La actuación impulsa al actor y a la audiencia a intentar buscar nuevas formas de ver el mundo, las culturas particulares, las prácticas de investigación particulares y las formas de conocer el mundo? ¿La actuación impulsa al actor y a la audiencia a emprender alguna acción determinada, traspasando los límites de la experiencia performativa inmediata? (Richardson, 2000a, pág. 254).

Éstas no son preguntas relativas a la medición o la validación del efecto que a menudo perturban las respuestas muy personales y profundamente sentidas a la participación performativa; no obstante, los fines estratégicos de incluir la etnografía performativa podrían alentar a los actores y a los miembros de la audiencia a reflexionar acerca de la naturaleza de su experiencia. Podrían sugerir que a los miembros de la audiencia a la que está dirigida la actuación se les ofrezca un foro o un lugar, como hablar en sesiones de debate organizadas tras la actuación o contestar cuestionarios o llenar hojas de comentarios. Esto contribuye a teorizar aún más respecto de lo que la audiencia aporta a la actuación y se lleva consigo de ella. Ayuda a aclarar la eficacia de la actuación para captar, informar, incitar y suscitar una respuesta más allá del placer personalizado o de las pasiones emocionales derivadas del mal-estar (Park-Fuller, 2003).

Asimismo, alguna forma de *discurso participativo* podría sugerir que se les pida a los actores y a los miembros de la audiencia que articulen un cambio en su forma de pensar y ver el mundo. ¿Qué saben de manera diferente? ¿Qué harán de manera diferente? ¿Cómo pueden traducir literalmente la experiencia performativa en conocimiento y traducir el conocimiento en acción? De diversas formas, esta posibilidad amplía y reifica la naturaleza dialógica de la etnografía performativa en una diálogo materializado entre la recreación estetizada de los

otros culturales, los actores que se hacen presente y dan a conocer su voz en la actuación y las distintas audiencias con las que establecen contacto.

V. Direcciones en/para la etnografía performativa

La etnografía performativa trata los aspectos encarnados de la descripción etnográfica. Es esta *práctica de participación* lo que permite a los actores, individuos y audiencias (en sus posiciones estrechamente enlazadas y correspondidas) arribar a un sentido experiencial de las variables que afectan la vida cultural. Se centra en el importante proceso transformador de convertirse, que marca nuestra agencia para la empatía y nuestra flexibilidad para personificar normas culturales. Se puede esperar que los procesos pedagógicos, estéticos y políticos que inspiran la etnografía performativa sigan saliendo a la superficie a la vez que establecen nuevas formas de participar, ampliar y reflexionar de manera crítica sobre las múltiples variables que moldean y afectan el conocimiento cultural.

La interpretación clave que realiza Soyini Madison (1998) de *la actuación de las posibilidades* ofrece no sólo validez sin también dirección a la etnografía performativa. Yo desplazo mi voz, a sabiendas y por voluntad propia, para presentar algunas de sus articulaciones germinales sobre esta nota, sabiendo que constituyen, por cierto, recordatorios clave de las formas en las que la etnografía performativa busca abrir mundos de conocimiento y de acción mediante los esfuerzos conjuntos de la actuación y la etnografía y el activismo político necesario que impulsa a la ciudadanía comprometida. (Véase cómo Madison promueve estos imperativos en su capítulo sobre la etnografía crítica: Capítulo 21 de este volumen). Aquí, yo reformulo sus articulaciones como principios de una actuación de posibilidades, no como normas, sino como un conjunto de principios organizadores que deberían orientar el futuro de la etnografía performativa.¹⁷

Principios de la actuación de posibilidades

- La *actuación de posibilidades* funciona como una pedagogía políticamente comprometida que nunca debe convencer a un individuo predefinido —ya sea vacío o lleno, esencial o fragmentado— para adoptar una nueva postura. Más bien, la misión consiste en conquistar a un indivi-

¹⁷ El siguiente es un resumen de los pensamientos presentados por Madison (1998, págs. 276-286).

duo o a un grupo ya posicionado, ya situado para que asuma una diversidad de lugares, una organización diferente del *espacio de posibilidades*.

- La *actuación de posibilidades* invoca una inversión en la política y «el otro», teniendo presente la dinámica de la actuación, la audiencia y los Sujetos, siendo al mismo tiempo cauteloso con los cínicos y los fanáticos.
- La *actuación de posibilidades* asume la postura de que la actuación importa, porque hace algo en el mundo. Lo que hace para la audiencia, los Sujetos y todos los que están involucrados en ella debe estar motivado por una crítica reflexiva de los presupuestos y el propósito.
- La *actuación de posibilidades* no acepta ser escuchada o incluida como su centro de atención, sino únicamente como un punto de partida. Más bien, la voz se erige en un *self* histórico personificado que interpreta y es interpretada por una matriz de procesos sociales y políticos. El objetivo consiste en presentar y representar a los Sujetos como hechos por el significado, los símbolos y la historia y, a su vez, hacedores de ellos, en sus más amplias dimensiones sensoriales y sociales. Por lo tanto, la *actuación de posibilidades* es también actuación de voz unida a la experiencia.
- La *actuación de posibilidades* como un campo interrogativo apunta a crear o a contribuir a un espacio discursivo en el cual los sistemas y los procesos injustos son identificados y cuestionados. Allí es donde lo que ha sido expresado a través de la iluminación de la voz y el encuentro con la subjetividad motiva a los individuos a emprender cierto nivel de acción estratégica y fundada.
- La *actuación de posibilidades* motiva a los actores y a los espectadores a adquirir el uso retórico que necesitan, desde el espacio interior de la actuación hasta el dominio externo del mundo social, con miras a lograr una diferencia sustancial.
- La *actuación de posibilidades* necesita crear actuaciones en las que la intención sea, en gran parte, invocar la interrogación de procesos políticos y sociales específicos, de manera tal que el arte sea considerado un trabajo consciente que tiende hacia la política cultural de cambio que hace eco en una ciudadanía progresista y participativa.
- La *actuación de posibilidades* lucha por reforzarles a los miembros de la audiencia la red de ciudadanía y las posibilidades de sus *selves* individuales como agentes y propulsores de cambios.
- La *actuación de posibilidades* reconoce que cuando los miembros de la audiencia comienzan a percibir grados de tensión y de incongruencia entre el mundo de la vida del sujeto y aquellos procesos y sistemas que ponen a prueba y debilitan ese mundo, se aprende algo más y algo nuevo acerca de cómo funciona el poder.
- La *actuación de posibilidades* sugiere que tanto los actores como las audiencias pueden ser transformados. Pueden ser ellos mismos y más a medida que viajan entre mundos, los espacios que ellos y otros en realidad habitan y los espacios de posibilidad de liberación humana.

- La *actuación de posibilidades* es una responsabilidad moral y una excelencia artística que culmina en la intervención activa de cierres injustos, *reabriendo* la posibilidad de nuevas aperturas que lleven los márgenes a un centro compartido.
- La *actuación de posibilidades* no asume, de manera arrogante, que estamos exclusivamente dando voz a los silenciados, puesto que comprendemos que ellos hablan y han estado hablando en espacios y en lugares que a menudo nos son ajenos.
- La *actuación de posibilidades* en el nuevo milenio se especializará en la acción totalmente imposible de alcanzar la luz, la justicia y las posibilidades de vida y alegría (Madison, 1998, págs. 276-286).

¿Cómo podrían manifestarse las interpretaciones de Madison en la etnografía performativa? ¿Cómo podríamos avanzar hacia una materialización concreta de estas posibilidades? ¿Cómo podríamos ampliar las promesas y las posibilidades de la etnografía performativa más allá de un esfuerzo académico, a veces insular, caracterizado por la conversación y orientado hacia una aplicación basada en la comunidad donde el hacer tiene consecuencias significativas? Aquellos de nosotros que trabajamos para lograr una concienciación cultural crítica a través de los estudios performativos, la etnografía, los estudios culturales y los estudios pedagógicos comprendemos que los intereses en juego son muy valiosos, tanto como nuestros deseos. Comprendemos que los caminos que tomamos dejan huellas que indican por dónde hemos transitado, pero también marcan senderos para señalar nuestra dirección y para que otros prosigan. Permítanme presentar algunas direcciones posibles hacia dónde dirigirnos.

En primer lugar, las cuestiones relativas a la reflexividad crítica siempre están en el centro de la etnografía performativa. El acto de *ver al self viendo al self* señala el análisis efectuado por Joseph Roach (2002) mediante la *desfamiliarización del self* que propugnó Brecht: no la desfamiliarización del *self* simplemente adentrándose en los cuerpos de los otros, sino volviéndose consciente de lo que sucede en nuestro interior y como resultado de ese cambio. La etnografía performativa debería explotar lo que K. E. Supriya (2001) denomina la *puesta en escena de la reflexividad etnográfica*, en la cual hay un fuerte énfasis en el ver al *self* viendo al *self* tanto en momentos de prácticas etnográficas como en la actuación de dicho conocimiento. Dichas actuaciones podrían, de inmediato, confirmar el poder de la actuación como método de conocer y de presentar un patrón claro para que las audiencias tomen parte en el proceso de la reflexión crítica sobre sus experiencias en la etnografía performativa y, de este modo, los ayude a desarrollar habilidades críticas que trascienden el momento de la actuación y que pueden afectar las formas en las que ellos se mueven por el mundo.

De esta forma, también hacemos caso a la acusación que formula Langellier (1998) en relación con la actuación de la narrativa personal cuando escribe lo siguiente: «El mero hecho de “hacerla”» –refiriéndose a la etnografía performativa– «sin generar conocimientos acerca de» *las vinculaciones entre la actuación, la etnografía y la cultura* conlleva el riesgo de explotar las prácticas culturales en pos de beneficios personales. Siguiendo la misma línea de Langellier, Elizabeth Bell (2002) anhela una teoría performativa que *pueda* ayudar a «dar cuenta de las consecuencias políticas y materiales de la actuación...» (pág. 128). Yo aplico su lógica con miras a construir una teoría crítica de la etnografía performativa, una teoría que *pueda* iluminarnos en las revelaciones logradas mediante la experiencia performativa. Estas revelaciones podrían exceder la particularidad del método, el propósito pedagógico o incluso la política de representación para presentar *la lógica del efecto y los impactos sociopolíticos de la experiencia performativa*.

Dicha teoría formularía y respondería las siguientes preguntas: ¿Qué incorporan los actores y los miembros de la audiencia de la experiencia de la etnografía performativa? ¿Cómo, mediante la actuación de materiales etnográficos traducidos, los actores y las audiencias logran conocer mejor una cultura? Al responder estas preguntas la etnografía performativa también podría estar formalmente vinculada con el deseo expresado por Giroux (2001) de contar con una pedagogía pública y, así, asociar las prácticas que son interdisciplinarias, pedagógicas y basadas en la actuación con aquellas prácticas destinadas a promover la democracia racial, económica y política, aquellas prácticas destinadas a lograr un nuevo equilibrio y expandir las dimensiones individuales y sociales de la ciudadanía (pág. 9).¹⁸

En segundo lugar, si bien la etnografía performativa a menudo parece interesarse en la reflexión de la experiencia del otro cultural y con él, se hacen distinciones a través de las características percibidas en cuanto a las diferencias. ¿Hasta qué punto la etnografía performativa también se beneficiaría con la iluminación de las formas en las que «la diferencia» como concepto ideológico y constructo practicado forma parte de una comunidad? ¿Hasta qué punto la etnografía performativa se beneficiaría al volcar su mirada sobre las comunidades específicas a las cuales los etnógrafos y los actores dicen pertenecer y, de esta manera, iluminar las formas en las que la lucha y la contienda siguen vigentes en la vida cotidiana de familiares culturales?

Recientemente, mi trabajo se ha enfocado en lo que he interpretado como *una etnografía integradora y reflexiva de la actuación* que no sólo capta esta lógica sino que también la amplía. Este enfoque

¹⁸ Giroux cita a Hall y Held (1990, págs. 8-9).

experimental está basado en la interpretación de Denzin (1997) de la *crítica reflexiva* y en el uso que hace Jones (1997) de la *actuación como crítica del ámbito académico*. También está inspirado en el concepto que formula Schneider (2002) acerca de la *etnografía reflexiva / difractiva*, según el cual las prácticas etnográficas deben no sólo reinscribir la naturaleza de lo que ya sucede en el mundo, sino también dar lugar a formas de ver y a métodos de conocer orientados a transformar dichas prácticas.

El enfoque me brinda la oportunidad de abordar preguntas y respuestas respecto de la actuación cultural puesta en escena con la que me enfrente en las comunidades académicas de las que soy miembro. Si bien estos comentarios y críticas «parecen» estar dirigidos a un producto o una expresión particular, la inseparabilidad del producto, el proceso y el productor (un miembro de una «cultura minoritaria») en relación con las variables que configuran la vida del crítico (un miembro de una «cultura mayoritaria») siempre traspasa las fronteras. Estas fronteras traspasadas son como membranas semipermeables entre lo público y lo privado, entre lo personal y lo profesional y entre la política del poder y la propiedad, que siempre amenazan con estancar las relaciones sociales históricas cargadas de tensión. Al incorporar estas críticas en una reescenificación de la actuación, ya sea en una forma personificada o escrita, presento una reflexividad crítica para el *self* y para el otro, con lo cual teorizo aún más los mecanismos que sustentan ambas actuaciones en la vida cotidiana y el modo en que los otros y yo volvemos a interpretar y a criticar dichos acontecimientos en una arena cultural académica (Alexander, 2004b).

La idea principal que sugiero suscita las siguientes preguntas: ¿Puede usarse la etnografía performativa para trastocar las cosas no sólo en relación con aquellos interpretados como «el otro» sino también en relación con nuestros *selves* culturales colectivos? ¿Puede usarse la etnografía performativa para dar una mirada a las condiciones mismas en las que trabajan etnógrafos, académicos, profesores y estudiantes a fin de descubrir, o más bien sacar a la luz, las formas en que nuestra conversación acerca de la opresión y la liberación del otro no siempre son los modelos que usamos en el desarrollo y el mantenimiento de las comunidades a las cuales decimos pertenecer? ¿Podemos usar la etnografía performativa para echar una mirada crítica a nuestras propias prácticas? ¿Podemos usar la etnografía performativa para explorar las formas en las que las identidades mezcladas de una comunidad (por ej.: raza, etnicidad, clase, sexo, sexualidad) y las inversiones que realizamos para mantener estas identidades sociales a menudo chocan y se rozan? Estos puntos de contacto deben ser reconocidos y abordados antes de que comencemos a sanar el mundo.

De esta forma, quizás la etnografía performativa pueda utilizarse para desinterpretar las formaciones disciplinarias, tales como los estudios de los blancos, los estudios de los negros, los estudios de los *queers* y las variadas maquinaciones de la política de la identidad que centran y descentran los intereses creados de diversas poblaciones en el discurso moral más amplio de la interacción humana. Tal vez, en algunas formas bastante específicas, bajo el título *teoría performativa y escritura encarnada* (Madison 1999), podamos encarar una excavación etnográfica y una participación performativa cercanas de estas lógicas que respaldan la socialidad humana. Dicha participación podría revelar cómo la lógica académica y teórica da forma y fomenta las tensiones sociales particulares y, a partir de allí, marca los límites de la diferencia, incluso aunque aparente democratizar. Entre los ejemplos, se pueden incluir los siguientes: a) cómo la construcción de un producto en los estudios de los blancos y en los estudios de los negros denota mitos de nacionalidad y de identidad que reafirman las construcciones problemáticas de raza, poder y división; b) cómo los estudios/la teoría de los *queers* ejercen una resistencia ante los regímenes de lo normal y, a su vez, generalizan las inquietudes y las experiencias dentro de una comunidad imaginada en la que aún existe una rivalidad en cuanto a los términos «gay» y «*queer*», documentados mediante las cuestiones de raza, clase, práctica social y deseo.

Considero que mi propio trabajo se mueve dentro de estas áreas cuando cuestiones de supervivencia personal motivan una producción académica (Alexander, 2002a, 2003, 2004a, 2004b). Con más frecuencia, me posiciono a mí mismo como parte afectada, como miembro de una comunidad o como etnógrafo indigenista. A través de la etnografía, exploro y a veces expongo mi propia vulnerabilidad a la crítica racial, cultural y de género como método para comprender el *self* y al otro, el *self* en calidad del otro, a la vez que participo en actuaciones (escritas y personificadas) que buscan transformar las condiciones sociales y culturales en las cuales vivo y trabajo.

En tercer lugar, la etnografía performativa necesita desarrollar piernas, o pies, para recorrer la distancia que existe hasta determinadas audiencias que podrían concretar el cambio, como el Teatro Legislativo de Boal, o hasta aquellas audiencias que necesitan una conciencia afectiva de estos aspectos. Siguiendo algunas de las aplicaciones más radicales del Teatro de los Oprimidos, del Teatro Playback y de los Teatros Interactivos Basados en la Comunidad, la etnografía performativa como constructo académico no puede sentarse en la torre de marfil e invitar a las audiencias a subir. Debe dirigirse a aquellos lugares y espacios en los que la intervención performativa crítica resulta necesaria para magnificar las cuestiones, para *dinamizar* el

movimiento –físico, social y político (Boal)– y para lograr la participación de aquellas audiencias más necesitadas de ejercitar y practicar su voz. De esta manera, la etnografía performativa desarrollaría proyectos que «van más allá del ámbito académico y se encuentran enraizados en una ética de reciprocidad e intercambio» (Conquergood, 2000, pág.152).

En cuarto lugar, en el marco de una movida literal que consiste en *adentrarse en la voz de otro* y, por consiguiente, en su experiencia vivida, quizás la etnografía performativa continúe su dirección hacia las actuaciones a través de culturas y de razas haciendo que las personas actúen las narrativas de otros. La clase de trabajo que emprende Olga Davis en la Universidad de Arizona en cuanto a la dramatización de eventos hasta incluir las revueltas raciales que tuvieron lugar en Tulsa en 1965 podría dar mayor empuje a este impulso. El trabajo incluye a sus alumnos en un proyecto de investigación etnográfica a largo plazo y los enfrenta con el desafío de actuar distintos aspectos de la investigación, la raza, la resistencia y las revueltas.

De diversas maneras, la práctica pedagógica de Davis de hacer que también estudiantes de la universidad en la que enseña, cuyo alumnado es predominantemente de raza blanca, actúen narrativas reales de esclavos se embarca en una forma de etnografía performativa que obliga a los estudiantes a ingresar en el mundo del conocimiento histórico. Ellos comienzan a pensar, tal como expresan Denzin y Lincoln (1998), «desde una perspectiva histórica, estructural y de interacción». Comienzan a «realizar conexiones entre la experiencia vivida y las estructuras culturales y sociales más amplias» que se ponen de manifiesto en las difíciles situaciones actuales de la raza y la cultura (pág. xi). Este enfoque se centra en la actuación de la autobiografía y en la actuación de la biografía, personificando las experiencias articuladas y documentadas de los otros, según se obtengan mediante procesos etnográficos o textos encontrados.¹⁹

En quinto lugar, debemos fortalecer el compromiso de la etnografía performativa como discurso moral interesado en lo cívico que fomenta lo que Stephen Hartnett (1998) denomina una forma de «ciudadanía performativa», aquella en la que la estética de la actuación «va más allá de la individualidad hipnotizada y la mercantilización voraz para aproximarse un poco más a la historia cultural comprometida» (pág. 288). Este tipo de historia cultural, en tanto mundo de experiencia individual/humana y legado compartido de dolor y de posibi-

¹⁹ Véase Pineau (1992) para una distinción más detallada entre la actuación de la autobiografía y la actuación autobiográfica.

lidad, erige la ciudadanía como participación productiva en el mundo de las relaciones humanas. En su obra *Geographies of Learning*, Jill Dolan (2001a) toma este argumento para sugerir que el escenario y la práctica comprometida de la actuación pueden crear ciudadanos e involucrar la democracia como foro participativo en el cual se comparan ideas y posibilidades tendientes a la equidad y la justicia social.

La etnografía performativa puede ayudarnos a comprender las experiencias culturales vividas de los otros, pero así mismo puede ayudarnos a alegar la culpabilidad conjunta del legado de la historia. Puede ayudarnos, entonces, a elaborar la estrategia de la posibilidad, formas en las que la acción social colectiva podría conducir a una condición humana más compatible.

Referencias bibliográficas

- Alcoff, L. (1991/1992). «The problem of speaking for others», *Cultural Critique*, 20, págs. 5-32.
- Alexander, B. K. (1999). «Moving toward a critical poetic response», *Theatre Topics*, 9(2), págs. 107-126.
- Alexander, B. K. (2000). «Skin flint (or the garbage man's kid): A generative autobiographical performance based on Tami Spry's Tattoo stories», *Text and Performance Quarterly*, 20(1), págs. 97-114.
- Alexander, B. K. (2002a). «The outsider (or *Invisible Man* all over again): Contesting the absented black gay body in queer theory (with apologies to Ralph Ellison)», en W. Wright y S. Kaplan (comps.), *The Image of the Outsider: Proceedings of the 2002 Society for the Interdisciplinary Study of Social Imagery conference*, Pueblo, University of Southern Colorado, págs. 308-315.
- Alexander, B. K. (2002b). «Performing culture and cultural performance in Japan: A critical (auto)ethnographic travelogue», *Theatre Annual: A Journal of Performance Studies*, 55, págs. 1-28.
- Alexander, B. K. (2003). «Querying queer theory again (Or *queer theory as drag performance*)», en G. A. Yep, K. E. Lovaas y J. P. Elia (comps.), *Queer Theory and Communication: From Disciplining Queers to Queering the Discipline(s)*, Nueva York, Harrington Park Press, págs. 349-352.

- Alexander, B. K. (2004a). «Black face/white mask: The performative sustainability of whiteness», *Qualitative Inquiry*, 10(5), págs. 647-672.
- Alexander, B. K. (2004b). «Passing, cultural performance, and individual agency: Performative reflections on black masculine identity», *Cultural Studies n Critical Methodologies*, 4(3), págs. 377-404.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*, Londres, Oxford University Press.
- Bacon, W. A. (1979). *The Art of Interpretation*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 3ª edición.
- Bacon, W. y Breen, R. (1961). *Literature for interpretation*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies*, Londres, Paladin.
- Bateson, M. C. (1993). «Joint performance across cultures: Improvisation in a Persian garden», *Text and Performance Quarterly*, 13, págs. 113-121.
- Bauman, R. (1986). *Story, Performance, Event: Contextual Studies of Oral Narratives*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- Becker, H. S., McCall, M. M. y Morris, L. V. (1989). «Theatres and communities: Three scenes», *Social Problems*, 36, págs. 93-116.
- Bell, E. (2002). «When half the world's a stage: A feminist excavation of Richard Schechner's theory of "actuals"», *The Theatre Annual: A Journal of Performance Studies*, 55, págs. 112-131.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*, Nueva York, Routledge.
- Boal, A. (1979). *Theater of the Oppressed*, Nueva York, Urizen Books, traducción de C. A. McBride y M.-O. Leal McBride.
- Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed*, Nueva York, Theatre Communication Group, traducción de C. A. McBride y M.-O. Leal McBride.

- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method Theatre and Therapy*, Nueva York, Routledge, traducción de A. Jackson.
- Boal, A. (1998). *Legislative Theatre: Using Performance to Make Politics*, Nueva York, Routledge, traducción de A. Jackson.
- Bochner, A. P. (1994). «Perspectives on inquiry II: Theories and stories», en M. Knapp y G. R. Miller (comps.), *The Handbook of Interpersonal Communication*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 21-41.
- Bochner, A. P. y Ellis, C. (2002). *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature, and Aesthetics*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Brecht, B. (1964). *Brecht on Theatre*, Nueva York, Hill, traducción de J. Willet.
- Bruner, E. M. (1986). «Experience and its expressions», en V. M. Turner y E. M. Bruner (comps.), *The Anthropology of Experience*, Urbana, University of Illinois Press, págs. 3-30.
- Burke, K. (1957). *The Philosophy of Literary Form*, Nueva York, Vintage Books.
- Butler, J. (1990a). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Nueva York, Routledge.
- Butler, J. (1990b). «Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory», en S. E. Case (comp.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, págs. 270-282.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of Sex*, Nueva York, Routledge.
- Carlson, M. (1996). *Performance: A Critical Introduction*, Londres, Routledge.
- Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*, Berkeley, University of California Press, traducción de S. Rendall.
- Chambers, E. (2000). «Applied ethnography», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 851-869.

- Chaney, D. (1994). *The Cultural Turn: Scene-setting Essay in Modern Cultural History*, Nueva York, Routledge.
- Chesebro, J. W. (1998). «Performance studies as paradox, culture, and manifesto: A future orientation», en S. J. Dailey (comp.), *The future of performance studies: Visions and revisions*, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 310-319.
- Christians, C. G. (2000). «Ethics and politics in qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 133-155.
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Clifford, J. y Marcus, G. E. (comps.) (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography: A School of American Research Advanced Seminar*, Berkeley, University of California Press.
- Cohen, R. (1988). «Realism», en M. Banham (comp.), *The Cambridge Guide to Theatre*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press, pág. 815.
- Conquergood, D. (1983). «A sense of the other: Interpretation and ethnographic research», en I. Crouch (comp.), *Proceedings of the seminar/conference on oral tradition*, Las Cruces, New Mexico State University, págs. 148-155.
- Conquergood, D. (1985). «Performing as a moral act: Ethical dimensions of the ethnography of performance», *Literature in Performance*, 5, págs. 1-13.
- Conquergood, D. (1986a). «Performance and dialogical understanding: In quest of the other», en J. L. Palmber (comp.), *Communication as Performance*, Tempe, Arizona State University Press, págs. 30-37.
- Conquergood, D. (1986b). «Performing cultures: Ethnography, epistemology, and ethics», en E. Slembeek (comp.), *Miteinander Sprechen and Handein: Festschrift fur Hellmut Geissner*, Fráncfort, Scriptor, págs. 55-147.
- Conquergood, D. (1988). «Health Theatre in a Hmong refugee camp: Performance, communication and culture», *The Drama Review: A Journal of Performance Studies*, 32(3), págs. 174-208.

- Conquergood, D. (1989). «Poetics, play, process and power: The performance turn in anthropology», *Text and Performance Quarterly*, 9, págs. 82-88.
- Conquergood, D. (1991). «Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics», *Communication Monographs*, 58, págs. 179-194.
- Conquergood, D. (1992). «Ethnography, rhetoric and performance», *Quarterly Journal of Speech*, 78, págs. 80-97.
- Conquergood, D. (1998). «Beyond the text: Toward a performative cultural politics», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 25-36.
- Conquergood, D. (2002). «Performance studies: Interventions and radical research», *The Drama Review: A Journal of Performance Studies*, 46(2), págs. 145-156.
- Corey, F. C. (1998). «The personal: Against the master narrative», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 249-253.
- Denzin, N. K. (1992). «The many faces of emotionality», en C. Ellis (comp.), *Investigating Subjectivity: Research on Lived Experience*, Londres, Sage, págs. 17-30.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*, Thousand Oaks, (California), Sage.
- Denzin, N. K. (1999). «Interpretive ethnography for the next century», *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), págs. 510-519.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998). «Introduction to this volume», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. xi-xxii.
- Diamond, E. (1996). «Introduction», en E. Diamond (comp.), *Performances and Cultural Politics*, Nueva York, Routledge, págs. 1-12.

- Dolan, J. (2001a). *Geographies of Learning: Theory and Practice, Activism and Performance*, Middletown (Connecticut), Wesleyan University Press.
- Dolan, J. (2001b). « Performance, utopia, and the “Utopian performative”», *Theatre Journal*, 53(3), págs. 455-479.
- Doyle, D. M. (2001). «The role of witnessing in performance ethnography», *Iowa Journal of Communication*, 33(1/2), págs. 22-37.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (2000). «Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research.*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 733-768.
- Espinola, J. (1977). «Oral interpretation performance: An act of publication», *Western Journal of Speech Communication*, 41 (2), págs. 90-97.
- Fine, E. C. y Speer, J. H. (1992). «Introduction», en E. C. Fine y J. H. Speer (comps.), *Performance, Culture, and Identity*, Westport (Connecticut), Praeger, págs. 1-22.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. y Wong, L. (2000). «For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research.*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 107-131.
- Fiske, J. (1994). «Audiencing: Cultural practice and cultural studies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research.*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 189-198.
- Foucault, M. (1982). «The subject and power», *Critical Inquiry*, 8, págs. 777-795.
- Fox, J. (1986). *Acts of Service: Spontaneity, Commitment, Tradition in the Nonscripted Theatre*, New Paltz (Nueva York), Tusitala.
- Fox, J. y Heinrich, D. (comps.) (1999). *Gathering Voices: Essays on Playback Theatre*, New Paltz (Nueva York), Tusitala.

- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, Nueva York, Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*, Boulder (Colorado), Westview, traducción de D. Macedo, D. Koike y A. Oliveira.
- Freire, P. (1999). *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Continuum.
- Fuoss, K. (1997). *Striking Performance / Performing Strikes*, Jackson, University of Mississippi Press.
- Fusco, C. (1994). «The other history of intercultural performance», *The Drama Review: A Journal of Performance Studies*, 38, págs.143-167.
- Garoian, C. R. (1999). *Performing Pedagogy: Towards an Art of Politics*, Nueva York, SUNY Press.
- Geiger, D. (1973). «Poetic realizing as knowing», *Quarterly Journal of Speech*, 59, págs. 311-318.
- Gentile, J. (1989). *A Cast of One: One-person Shows from the Chautauqua Platform to the Broadway Stage*, Urbana, University of Illinois Press.
- Giroux, H. A. (2001). «Cultural studies as performative politics», *Cultural Studies n Critical Methodologies*, 1(1), págs. 5-23.
- Giroux, H.A. y McLaren, P. (1984). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*, Nueva York, SUNY Press.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (comps.) (1994). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Nueva York, Routledge.
- Giroux, H. A. y Shannon, P. (comps.) (1997). *Education and Cultural Studies: Toward a Performative Practice*, Nueva York, Routledge.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City (Nueva York), Doubleday.
- Goodall, H. L. (h.) (2000). *Writing the New Ethnography*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Grossberg, L. (1992). *We Gotta Get out of this Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*, Londres, Routledge.

- Grossberg, L. (1996). «Toward a genealogy of the state of cultural studies», en C. Nelson y D. Paramešwar (comps.), *Disciplinary and Dissent in Cultural Studies*, Nueva York, Routledge, págs. 87-107.
- Guss, D. M. (2000). *The Festive State: Race, Ethnicity, and Nationalism as Cultural Performance*, Los Ángeles, University of California Press.
- Haedicke, S.C. y Nellhaus, T. (comps.) (2001). *Performing Democracy: International Perspectives on Urban Community-based Performance*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Hall, S. y Held, D. (1990). «Citizens and citizenship», en S. Hall y M. Jacques (comps.), *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s*, Londres, Verso, págs. 173-188.
- Hamera, J. (1999). «Notas del editor», *Text and Performance Quarterly*, 19(2), pág. 106.
- Hamera, J. (2000). «The romance of monsters: Theorizing the virtuoso body», *Theatre Topics*, 10(2), págs. 145-153.
- Harrison-Pepper, S. (1999). «Dramas of persuasion: Performance studies and interdisciplinary education», *Theatre Topics*, 9(2), págs. 141-156.
- Hartnett, S. (1998). «Democracy is difficult: Poetry, prison, and performative citizenship», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 287-297.
- Hopkins, M. F. (1981). «From page to stage: The burden of proof», *Southern Speech Communication Journal*, 47, págs. 1-9.
- Hymes, D. (1975). «Breakthrough into performance», en D. Ben-Amos y K. Goldstein (comps.), *Folklore: Performance and communication*, La Haya, Mouton, págs. 11-74.
- Jackson, S. (1993). «Ethnography and the audition: Performance as ideological critique», *Text and Performance Quarterly*, 13, págs. 21-43.
- Jackson, S. (1998). «White noises: In performing white, on writing performance», *The Drama Review: A Journal of Performance Studies*, 42(1), págs. 90-97.

- Jackson, S. (2000). *Lines of Activity: Performance, Historiography, Hull-House Domesticity*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Jones, J. (1997). «Sista docta: Performance as a critique of the academy», *The Drama Review: A Journal of Performance Studies*, 41(2), págs. 51-67.
- Jones, J. (2002). «Performance ethnography: The role of embodiment in cultural authenticity», *Theatre Topics*, 12(1), págs. 1-15.
- Kapferer, B. (1986). «Performance and the structuring of meaning and experience», en V. M. Turner y E. M. Bruner (comps.), *The Anthropology of Experience*, Urbana, University of Illinois Press, págs. 188-203.
- Kershaw, B. (1999). *The Radical in Performance: Between Brecht and Baudrillard*, Londres, Routledge.
- Kirby, M. (1979). «Autoperformance issues: An introduction», *The Drama Review: A Journal of Performance Studies*, 23(1), pág. 2.
- Kirshenblatt-Gimbett, B. (1998). *Destination Culture: Tourism, Museums, and Heritage*, Berkeley, University of California Press.
- Kleinau, M. L. y McHughes, J. L. (1980). *Theatres for Literatures*, Sherman Oaks (California), Alfred Publishing.
- Langellier, K. M. (1989). «Personal narratives: Perspectives on theory and research», *Text and Performance Quarterly*, 9, págs. 243-276.
- Langellier, K. M. (1998). «Voiceless bodies, bodiless voices: The future of personal narrative performance», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 207-213.
- Langellier, K. M. (1999). «Personal narrative, performance, performativity: Two or three things I know for sure», *Text and Performance Quarterly*, 19, págs. 125-144.
- Lionnet, F. (1989). *Autobiographical Voices: Race, Gender, Self-portraiture*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press.
- Lockford, L. (1998). «Emergent issues in the performance of a border-transgressive narrative», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of*

- Performance Studies: Visions and Revisions*, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 214-220.
- Lockford, L. (2000). «An ethnographic ghost story: Adapting “What’s a nice commodity like you doing in a spectacle like this?”», *Text and Performance Quarterly*, 20(4), págs. 402-415.
- MaCaloon, H. R. (1984). *Rites, Drama, Festival, Spectacle: Rehearsals Toward a Theory of Cultural Performance*, Filadelfia, Institute for the Study of Human Issues.
- Madison, D. S. (1998). «Performance, personal narratives, and the politics of possibility», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 276-286.
- Madison, D. S. (1999). «Performing theory/embodied writing», *Text and Performance Quarterly*, 19, págs. 107-124.
- McCall, M. M. (1993). *Not «just» a Farmer and not Just a «Farm Wife»*, guión inédito.
- McCall, M. M. (2000). «Performance ethnography: A brief history and some advice», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 421-433.
- McCall, M. y Becker, H. S. (1990). «Performance science», *Social Problems*, 32, págs. 117-132.
- McLaren, P. (1985). «The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion», *Journal of Education*, 167(2), págs. 84-97.
- McLaren, P. (1989). «On ideology and education: Critical pedagogy and the cultural politics of resistance», en H. Giroux y P. McLaren (comps.), *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*, Albany, State University of New York Press, págs. 174-202.
- McLaren, P. (1993). *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Nueva York, Routledge.
- McLaren, P. (1994). *Life in School: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Nueva York, Longman.

- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*, Boulder (Colorado), Westview.
- McLaren, P. (1998). *Life in School: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Nueva York, Longman, 3ª edición.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Nueva York, Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. y Lankshear, C. (1994). *Politics of Liberation: Paths from Freire*, Nueva York, Routledge.
- Merrill, L. (1999). *When Romeo Was a Woman: Charlotte Cushman and Her Circle of Female Spectators*, Ann Arbor, University of Michigan.
- Mienczakowski, J. (1992). *Synching out Loud. A Journey into Illness*, Brisbane (Australia), Griffith University.
- Mienczakowski, J. (1994). «Reading and writing research», *NADUE Journal*, 18, págs. 45-54.
- Mienczakowski, J. (1995). «The theatre of ethnography: The reconstruction of ethnography into theatre with emancipatory potential», *Qualitative Inquiry*, 1(3), págs. 360-375.
- Mienczakowski, J. (2001). «Ethnodrama: Performed research: Limitations and potential», en P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. Lofland (comps.), *Handbook of Ethnography*, Londres, Sage, págs. 468-476.
- Mienczakowski, J. y Morgan, S. (1993). *Busting: The Challenge of the Drought Spirit*, Brisbane (Australia), Griffith University.
- Mifflin, M. (1992). «Performance art: What is it and where is it going?», *Art News*, 91(4), págs. 88-89.
- Miller, L. y Pelias, R. (2001). *The Green Window: Proceedings of the Giant City Conference on Performative Writing*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Miller, T., Kushner, T. y McAdams, D. A. (2002). *Body Blows: Six Performances*, Madison, University of Wisconsin Press.

- Mohanty, S. P. (1989). «Us and them: On the philosophical bases of political criticism», *Yale Journal of Criticism*, 2(2), págs. 1-31.
- Neumann, M. (1996). «Collecting ourselves at the end of the century», en C. Ellis y A. P. Bochner (comps.), *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Walnut Creek (California), AltaMira, págs. 172-198.
- Nudd, D. M. (1995). «The postmodern heroine(s) of Lardo Weeping», *Text and Performance Quarterly*, 15, págs. 24-43.
- O'Brien, J. (1987). «Performance as criticism: Discoveries and documentation through enactment», *Communication Studies*, 40, págs. 189-201.
- Paget, M. A. (1990). «Performing the text», *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, págs. 136-155.
- Paget, M. A. (1993). *A Complex Sorrow*, Filadelfia, Temple University Press, comp. M. L. DeVault.
- Park-Fuller, L. (2003). «Audiencing the audience: Playback theatre, performative writing, and social activism», *Text and Performance Quarterly*, 23(3), págs. 288-310.
- Park-Fuller, L. y Olsen, T. (1983). «Understanding what we know: Yonnondio: From the thirties», *Literature in Performance*, 4, págs. 65-77.
- Pelias, R. (1999a). *Performance Studies: The Interpretation of Aesthetic Texts*, Dubuque (Iowa), Kendall/Hunt, 2ª edición.
- Pelias, R. (1999b). *Writing Performance: Poeticizing the Researcher's Body*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Pelias, R. y VanOosting, J. (1987). «A paradigm for performance studies», *Quarterly Journal of Speech*, 73, págs. 219-231.
- Phelan, P. (1998). «Introducción», en P. Phelan y J. Lane (comps.), *The Ends of Performance*, Nueva York, New York University Press, págs. 1-19.
- Phelan, P. y Lane, J. (comps.) (1998). *The Ends of Performance*, Nueva York, Nueva York University Press.

- Pineau, E. L. (1992). «A mirror of her own: Anais Nin's autobiographical performances», *Text and Performance Quarterly*, 12, págs. 97-112.
- Pineau, E. L. (1995). «Re-casting rehearsal: Making a case for production as research», *Journal of the Illinois Speech and Theatre Association*, 46, págs. 43-52.
- Pineau, E. L. (1998). «Performance studies across the curriculum: Problems, possibilities, and projections», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 128-135.
- Pineau, E. (2002). «Critical performative pedagogy», en N. Stucky y C. Wimmer (comps.), *Teaching Performance Studies*, Carbondale, Southern Illinois University Press, págs. 41-54.
- Pollock, D. (1990). «Telling the told: Performing *Like a family*», *Oral History Review*, 18, págs. 1-36.
- Pollock, D. (1998a). *Exceptional Spaces: Essays in Performance and History*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Pollock, D. (comp.) (1998b). «Introducción», en *Exceptional Spaces: Essays in Performance and History*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, págs. 1-45.
- Pollock, D. (1998c). «Performing writing», en P. Phelan y J. Lane (comps.), *The Ends of Performance*, Nueva York, New York University Press, págs. 73-103.
- Pollock, D. (1998d). «A response to Dwight Conquer-good's essay "Beyond the text: Toward a performative cultural politics."», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 37-46.
- Reed-Danahay, D. E. (comp.) (1997). *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*, Nueva York, Berg.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing an Academic Life*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Richardson, L. (2000a). «Evaluating ethnography», *Qualitative inquiry*, 6(2), págs. 253-255.

- Richardson, L. (2000b). «Writing: A method of inquiry», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 923-948.
- Richardson, L. y Lockridge, E. (1991). «The sea monster: An ethnographic drama», *Symbolic Interaction*, 14, págs. 335-340.
- Roach, J. (1993). *The Player's Passion: Studies in the Science of Acting*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Roach, J. (2002). «Theatre studies/cultural studies/ performance studies: The three unities», en N. Stucky y C. Wimmer (comps.), *Teaching Performance Studies*, Carbondale, Southern Illinois University Press, págs. 33-40.
- Román, D. (1998). *Acts of Intervention: Performance, Gay Culture, and AIDS*, Bloomington, Indiana University Press.
- Rosaldo, R. (1989). *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*, Boston, Beacon.
- Salas, J. (1996). *Improvising Real Life: Personal Story in Playback Theatre*, New Paltz (Nueva York), Tusitala, edición revisada.
- Samovar, L.A. y Porter, R. E. (1994). *Intercultural Communication: A Reader*, Belmont (California), Wadsworth.
- Schechner, R. (1965). *Rites and Symbols of Initiation*, Nueva York, Harper.
- Schechner, R. (1977). *Essays on Performance Theory, 1970-1976*, Nueva York, Drama Book Specialists.
- Schechner, R. (1985). *Between Theater and Anthropology*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Schechner, R. (1986). «Magnitudes of performance», en V. M. Turner y E. M. Bruner (comps.), *The Anthropology of Experience*, Urbana, University of Illinois Press, págs. 344-369.
- Schechner, R. (1988). *Performance Theory*, Nueva York, Routledge, edición revisada y ampliada.
- Schneider, J. (2002). «Reflexive/diffractive ethnography», *Cultural Studies n Critical Methodologies*, 2, págs. 460-482.

- Schutzman, M. y Cohen-Cruz, J. (comps.) (1994). *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*, Nueva York, Routledge.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Shor, I. (1992). *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration*, Chicago, University of Chicago Press.
- Siegel, T. y Conquergood, D. (productores y directores) (1985). *Between Two Worlds: The Hmong Shaman in America*, documental en vídeo.
- Siegel, T. y Conquergood, D. (productores y directores) (1990). *The heart broken in half*, documental en vídeo.
- Singer, M. (1972). *When a Great Tradition Modernizes: An Anthropological Approach to Indian Civilization*, Nueva York, Praeger.
- Smith, A. D. (1993). *Fires in the Mirror: Crown Heights, Brooklyn, and Other identities*, Garden City (Nueva York), Anchor.
- Smith, A. D. (1994). *Twilight: Los Angeles, 1992*, Garden City (Nueva York), Anchor.
- Sparkes, A. C. (2002). «Autoethnography: Self-indulgence or something more?», en A. P. Bochner y C. Ellis. (comps.), *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature, and Aesthetics*, Walnut Creek (California), AltaMira, págs. 209-232.
- Spradley, J. P. y McCurdy, D. W. (1972). *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*, Prospect Heights (Illinois), Waveland.
- Spry, T. (1997). «Skins: A daughter's (re)construction of cancer: A performative autobiography», *Text and Performance Quarterly*, 17, págs. 361-365.
- Spry, T. (2001). «Performing autoethnography: An embodied methodical praxis», *Qualitative Inquiry*, 7, págs. 706-732.
- Stern, C. S. y Henderson, B. (1993). *Performance: Texts and Contexts*, Nueva York, Longman.

- Strine, M. S. (1998). «Mapping the “cultural turn” in performance studies», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 3-9.
- Strine, M., Long, B. y Hopkins, M. F. (1990). «Research in interpretation and performance studies», en G. Phillips y J. Wood (comps.), *Speech Communication: Essays to Commemorate the Seventy-fifth Anniversary of the Speech Communication Association*, Carbondale, Southern Illinois University Press, págs. 181-204.
- Stucky, N. y Wimmer, C. (2002). *Teaching Performance Studies*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Supriya, K. E. (2001). «Evocation of an enactment in *Apna Ghar*: Performing ethnographic self-reflexivity», *Text and Performance Quarterly*, 21, págs. 225-246.
- Taylor, J. (1987). «Documenting performance knowledge: Two narrative techniques in Grace Paley’s fiction», *Southern Speech Communication Journal*, 53, págs. 67-79.
- Tedlock, B. (2000). «Ethnography and ethnographic representation», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 455-486.
- Tedlock, D. (1983). «On the translation of style in oral narrative», en B. Swann (comp.), *Smoothing the Ground: Essays on Native American Oral Literature*, Berkeley, University of California Press, págs. 57-77.
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields, and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press.
- Turner, V. (1980). «Social dramas and stories about them», *Critical Inquiry*, 7(1), págs. 141-168.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre*, Nueva York, Performing Arts Journal Publications.
- Turner, V. (1988). *The Anthropology of Performance*, Nueva York, Performing Arts Journal Publications.

- Turner, V. y Turner, E. (1982). «Performing ethnography», *The Drama Review: A Journal of Performance Studies*, 26, págs. 33-50.
- Turner, V. y Turner, E. (1988). «Performance ethnography», en V. Turner, *The Anthropology of Performance*, Nueva York, Performing Arts Journal Publications, págs. 139-155.
- Valentine, K. B. (1998). «Ethical issues in the transcription of personal narrative», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 221-225.
- Valentine, K. B. y Valentine, E. (1992). «Performing culture through narration: A Gallegan storyteller», en E. Fine y J. H. Speer (comps.), *Performance, Culture, and Identity*, Nueva York, Praeger, págs. 181-205.
- Van Erven, E. (1993). *The Playful Revolution: Theatre and Liberation in Asia*, Bloomington, Indiana University Press.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Chicago, University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (comp.) (1995). *Representation in Ethnography*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Whisnant, D. (1983). *All That Is Native and Fine: The Politics of Culture in an American Region*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Williams, R. (1989). «Adult education and social change», en *What I Came to Say*, Londres, Hutchinson-Radus, págs. 157-166.
- Wirth, J. (1994). *Interactive Acting: Acting, Improvisation, and Interacting for Audience Participatory Theatre*, Fall Creek (Oregon), Fall Creek Press.
- Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography: A Way of Seeing*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Wolf, S. (2002). *A Problem Like Maria: Gender and Sexuality in the American Musical*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Worley, D. (1998). «Is critical performative pedagogy practical?», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of Performance Studies: Visions and*

Revisions, Annandale (Virginia), National Communication Association, págs. 136-144.

Yordon, J. (1989). *Roles in interpretation*, Dubuque (Iowa), W. C. Brown, 2ª edición.

17

Estudios de casos cualitativos

Robert E. Stake

Los estudios de casos constituyen un modo común de llevar a cabo la investigación cualitativa. La investigación de estudios de casos no es nueva ni esencialmente cualitativa. El estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección de qué ha de estudiarse. Si la investigación de los estudios de casos es más humana o, en cierta forma, trascendente, se debe a que los investigadores también lo son, y no se debe a los métodos. Mediante cualquier método, elegimos estudiar *el caso*. Podríamos estudiarlo desde el punto de vista analítico u holístico, en forma íntegra mediante medidas repetidas o desde una perspectiva hermenéutica, orgánica o cultural, y mediante métodos mixtos; no obstante, nos concentramos, al menos por ahora, en el caso. El foco en este capítulo es una concentración cualitativa en el caso.

El médico estudia al niño, porque éste está enfermo. Los síntomas del niño son cualitativos y cuantitativos. El registro que el médico tiene del niño es más cuantitativo que cualitativo. El trabajador social estudia al niño, porque éste está descuidado. Los síntomas del descuido son cualitativos y cuantitativos. El registro formal que el trabajador social lleva es más cualitativo que cuantitativo.¹ En muchos

¹ Muchos estudios de casos son cualitativos y cuantitativos. En la búsqueda de las actividades comunes a la investigación cualitativa y cuantitativa, Robert Yin (1992) analizó tres propósitos de investigación bien elaborados: (a) una investigación cuantitativa para resolver la autoría disputada de los Documentos Federalistas, (b) un estudio cualitativo de la ambición soviética en la época de la crisis misilística de Cuba y (c) sus propios estudios de la reconocibilidad de las caras humanas. Encontró cuatro compromisos comunes: hacer que el conocimiento de los expertos influyera sobre el fenómeno estudiado, redondear todos los datos

campos profesionales y prácticos, los casos se estudian y se registran. Como forma de investigación, el estudio de caso se define por el interés en un caso individual, no por los métodos de investigación usados.

La mayoría de los investigadores que realiza trabajo de caso llama a sus estudios con algún otro nombre. Howard Becker, por ejemplo, cuando se le preguntó (Simons, 1980) cómo llamaba a sus propios estudios, dijo con reticencia «Trabajo de campo», y añadió que dichos rótulos contribuyen poco a la comprensión de lo que los investigadores hacen. El nombre «estudio de caso» es destacado por algunos de nosotros, porque centra la atención en la cuestión que en particular puede aprenderse acerca de un caso único. Esa cuestión epistemológica es la fuerza impulsora de este capítulo: ¿Qué puede aprenderse acerca del caso único? Enfatizaré la elaboración de un diseño del estudio que tienda a optimizar el entendimiento del caso en vez de hacer generalizaciones más allá del caso mismo.

Para una comunidad de investigación, el estudio de caso optimiza el entendimiento persiguiendo cuestiones de investigación académica. Gana credibilidad al triangular en forma detallada las descripciones y las interpretaciones, no sólo en una etapa única, sino de modo continuo a lo largo del estudio. Para una comunidad de investigación cualitativa, el estudio de caso se concentra en el conocimiento experiencial del caso y se presta detallada atención a la influencia de sus contextos social, político y otros. Para casi cualquier audiencia, optimizar el entendimiento del caso requiere una atención meticulosa a sus actividades. Estos cinco requerimientos —elección de la cuestión, triangulación, conocimiento experiencial, contextos y actividades— serán analizados en este capítulo.

El caso singular

Un caso puede ser simple o complejo. Puede tratarse de un niño o de una clase de niños o de un evento, un acontecimiento, como una movilización de profesionales para estudiar una condición de la niñez. Es uno entre otros. En cualquier estudio dado, nos concentraremos en ese uno. El tiempo que podamos pasar concentrando nuestra investi-

relevantes, examinar las interpretaciones rivales, y ponderar y examinar el grado en que estos hallazgos tienen consecuencias en otras partes. Estos compromisos son tan importantes en la investigación de casos como en cualquier otro tipo de investigación.

gación en ese caso puede ser largo o corto, pero mientras nos concentramos, estamos involucrados en un estudio de caso.

Según la costumbre, no todo es un caso. Un niño puede ser un caso, fácil de especificar. Un médico puede ser un caso. Pero es probable que *su hacerse doctor* carezca de la especificidad y el acotamiento necesarios para ser llamado caso. Como tópico de investigación, los etnometodólogos estudian los *métodos*, como los métodos para devenir doctor, los métodos de la cocina, examinando la manera en que se hacen las cosas, y el trabajo y la función de las personas (Garfinkel, 1967). Para llegar a entender un caso por lo general se requiere un análisis extensivo de la manera en que se hacen las cosas, pero el referente esencial en un estudio de caso es el caso, no los métodos por los cuales el caso opera. Una Agencia (por ej.: una organización no gubernamental) puede ser un caso. Sin embargo, las *razones* del descuido de los niños o las *políticas* para tratar con los padres que descuidan a sus niños rara vez son consideradas un caso. Pensamos en esos tópicos como generalidades más que como especificidades. El caso es Uno específico.²

Si nos sentimos motivados a estudiarlo, casi con seguridad el caso va a ser un organismo en funcionamiento. El caso es un «sistema acotado» (Flood, según lo informado en Fals Borda, 1998). En las ciencias sociales y los servicios humanos, la mayoría de los casos tienen partes que trabajan y objetivos; muchos tienen un *self*. Funcional o disfuncional, racional o irracional, el caso es un sistema.

Es común reconocer que ciertas características están dentro del sistema, dentro de los límites del caso, y otras características, afuera. En cierta forma, la actividad tiene un patrón. La coherencia y la secuencia están allí, y uno debe encontrarlas. Algunas características externas son significativas como contexto. William Goode y Paul Hatt (1952) observaron que no siempre resulta fácil para el investigador del caso determinar dónde termina el niño y dónde comienza su medio. Sin embargo, el acotamiento y los patrones de la actividad son conceptos útiles para especificar el caso (Stake, 1988).

Finalmente, quizás estemos más interesados en un fenómeno general o en una población de casos que en el caso individual, y no podemos comprender un caso dado sin conocer otros casos. No obs-

² Otro específico para abordar un estudio cualitativo es el evento o la instancia. Los eventos y las instancias son acotados, complejos y están relacionados con las cuestiones, pero carecen de la sistematicidad orgánica de la mayoría de los casos. Las instancias de los medios de comunicación han sido estudiadas por John Fiske (1994) y Norman Denzin (1999). El análisis de la conversación es un enfoque relacionado (Psathas, 1995; Silverman, 2000).

tante, mientras lo estamos estudiando, nuestros magros recursos se concentran en tratar de comprender *sus* complejidades. Más adelante en este capítulo, hablaremos acerca de comparar dos casos o más. Es posible que nos avoquemos en forma simultánea a más de un estudio de caso, pero cada estudio de caso es una investigación concentrada en un único caso.

Charles Ragin (1992) destacó la cuestión de «¿De qué es un caso?» como si la «membresía» o la «representación de» algo más fuera la consideración principal en el estudio de caso. Se refirió al trabajo de caso de Michel Wieviorka (1988) sobre el terrorismo. Ragin y el otro compilador, Howard Becker (1992), escribían para el científico social en busca de la generalización teórica, justificando el estudio de lo particular sólo si es de utilidad para entender las grandes cuestiones o explicaciones. Reconocieron que, incluso en la experimentación formal y el trabajo de investigación estadístico, hay interés en el caso ilustrativo o anómalo. No obstante, los historiadores, evaluadores de programas, investigadores institucionales y practicantes de todas las profesiones están interesados en el caso individual sin que necesariamente les importe de qué es el caso. Esto es el estudio de caso intrínseco.

Incluso si se aceptara mi definición del estudio de caso,³ cosa que no sucede, los términos «caso» y «estudio» desafían una especificación integral (Kemmis, 1980). Un estudio de caso es tanto un proceso de investigación acerca del caso y el producto de esa investigación. Lawrence Stenhouse (1984) abogó por llamar al producto «registro de caso» y en ocasiones lo haremos, pero la práctica de llamar al informe final «estudio de caso» está generalizadamente establecida.

En algunos sitios, los investigadores denominarán a lo que les plazca estudio de caso,⁴ pero cuanto más el objeto de estudio sea un

³ La definición del caso no es independiente del paradigma interpretativo o los métodos de investigación. Visto desde cosmovisiones distintas y en situaciones distintas, el «mismo» caso es diferente. Y sin importar cómo definamos el caso originalmente, la definición de trabajo se modifica a medida que estudiamos. Y la definición del caso se modifica de muchas maneras distintas según métodos de estudio diferentes. El caso de Theodore Roosevelt no sólo fue descrito de modo diferente, sino que fue definido de modo diferente cuando el biógrafo Edmund Morris (1979) lo presentó, un capítulo por vez, como «el Hombre de Nueva York», «el Gran Hermano Querido», «la Víbora en el Pasto», «el *Rough Rider*», «el Hombre Más Famoso de los Estados Unidos», etcétera.

⁴ La historia del estudio de casos, como la historia de la curiosidad y el sentido común, se encuentra en toda la biblioteca. Se pueden encontrar atisbos de esa historia en Robert Bogdan y Sara Bicklin (1982), John Creswell (1998), Sara Delamont (1992), Joe Feagin, Anthony Orum y Gideon Sjoberg (1991), Robert Stake (1978), Harrison White (1992) y a lo largo de todo este *Manual*.

sistema específico, único, acotado, mayor será la utilidad de los fundamentos epistemológicos descritos en este capítulo.

Para ir más allá de la terminología y dar lugar al método, incluyo la Figura 17.1, un diagrama de un plan para un estudio de caso. Éste fue un antiguo plan realizado por un pequeño equipo de especialistas en educación temprana en la niñez encabezado por Natalia Sofiy en Ucrania. El caso que eligieron fue un niño del programa Paso a Paso, que se centra en los niños y tiende a incluir a los menores con minusvalías en las aulas comunes. Usaron la Figura 17.1 para identificar el contenido y las tareas, seleccionaron tres actividades para observar y detectaron varias entrevistas que eran necesarias. Los investigadores estaban sumamente interesados en el caso, pero tenían la intención de usar el informe para ilustrar su trabajo en todo el país. Con ese ulterior objetivo, denomino su trabajo un caso de estudio *instrumental*.

Interés intrínseco e instrumental en los casos

Me resulta útil identificar tres tipos de estudios de caso. Denomino a un estudio *estudio de caso intrínseco* si el estudio se emprende, en primero y último lugar, porque uno quiere lograr un mejor entendimiento de este caso en particular. No se lo emprende, principalmente, porque el caso representa otros casos o porque ilustra un rasgo o un problema en particular, sino porque, en toda su particularidad y en su carácter ordinario, este caso en sí es de interés. El investigador subordina, al menos en forma temporaria, otras curiosidades, de modo que se destaquen las historias de aquellos que «viven el caso». El objetivo no es llegar a entender algún constructo abstracto o fenómeno genérico, como la capacidad de leer y escribir, el consumo de drogas por parte de los adolescentes o qué hace un director de escuela. El objetivo no es la construcción de teorías, aunque en otros momentos el investigador puede hacer justamente eso. El estudio se emprende debido a un interés intrínseco en, por ejemplo, este niño, clínica, conferencia o plan de estudio en particular. Entre los libros que ilustran el estudio de caso intrínseco se pueden mencionar:

The Education of Henry Adams (1918), autobiografía,

God's Choice (1986) de Alan Peshkin,

Bread and Dreams (1982) de Barry MacDonald, Clem Adelman, Saville Kushner y Rob Walker,⁵

An Aberdeenshire Village Propaganda (1889) de Robert Smith, y

The Swedish School System (1984) de Britta Stenholm.

Utilizo el término *estudio de caso instrumental* si se examina un caso en particular principalmente para brindar una comprensión de una cuestión o para volver a trazar una generalización. El caso es de interés secundario, tiene una función de respaldo y facilita nuestro entendimiento de algo más. El caso aún es analizado en profundidad, sus contextos son escrutados y sus actividades ordinarias, detalladas, pero todo se debe a que ello nos ayuda a perseguir el interés externo. El caso puede verse como típico de otros casos o no. (En una sección posterior, analizaré cuándo la tipicalidad es importante.) Aquí, la elección del caso se hace para progresar en el entendimiento de ese otro interés. De modo simultáneo, tenemos varios intereses, particulares y generales. No hay una línea concreta que distinga el estudio de caso intrínseco del instrumental, sino una zona de propósitos combinados. Entre los escritos que ilustran el estudio de caso instrumental se incluyen los siguientes:

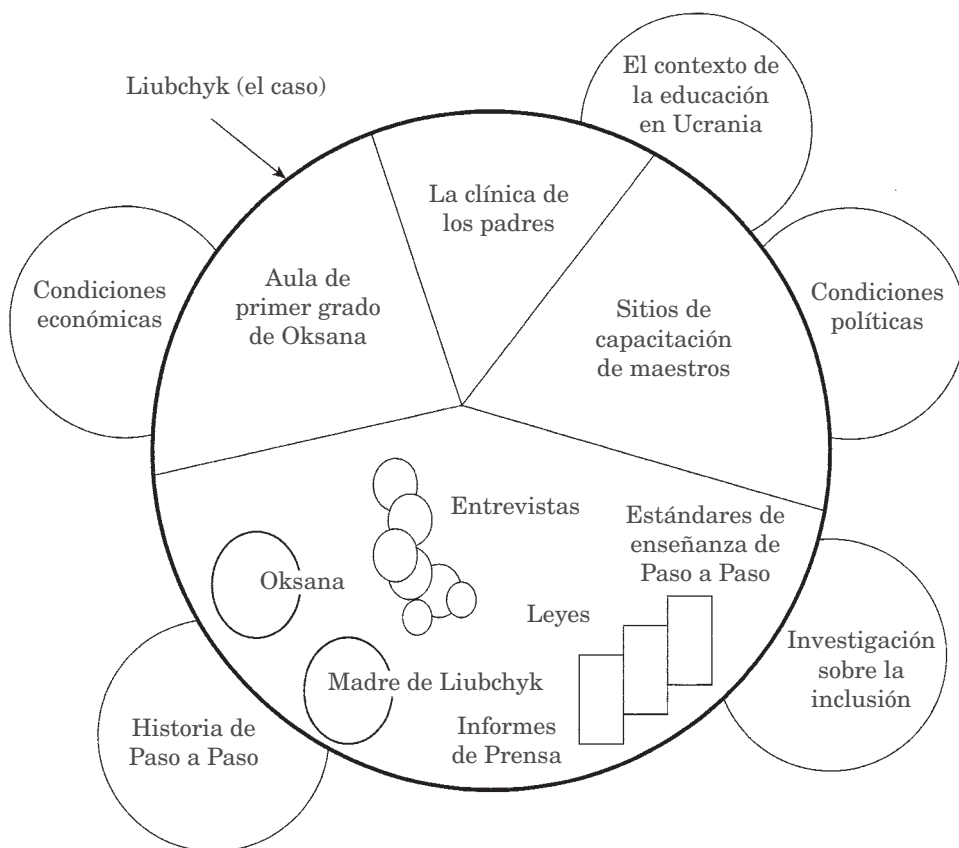
«Campus response to a student gunman» (1995) de Kelly Asmussen y John Creswell,

Boys in White (1961) de Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes y Anselm Strauss,

On the Border of Opportunity: Education, Community, and Language at the U.S.-Mexico Line (1998) de Marleen Pugach y

«A nonreader becomes a reader: A case study of literacy acquisition by a severely disabled reader» (1994) de Sandra McCormick.

⁵ *Bread and Dreams* es un informe de evaluación de un programa. La mayoría de las evaluaciones son estudios de casos intrínsecos (véase Mabry, 1988).



Cuestiones:	Preguntas informativas principales:
- Escuelas de integración en el grupo mayoritario frente a escuelas especiales - Enseñanza centrada en el niño frente a enseñanza centrada en el maestro - Participación de los padres - Asistentes del maestro	¿Qué aprende Liubchyk en la escuela? ¿Su presencia distrae el aprendizaje de los demás? ¿El Ministerio respalda la integración en el grupo mayoritario? ¿Qué discapacidades no son admisibles aquí? ¿Por qué Oksana se convierte en defensor? ¿Cómo cambió la socialización de Liubchyk? ¿La enseñanza del maestro se centra en el aprendiz?

Figura 17.1: Plan para el estudio de caso de Ucrania.

Cuando incluso hay menos interés en un caso particular, se puede estudiar un número de casos en forma conjunta a fin de investigar un fenómeno, población o condición general. A esto lo denomino *estudio de caso múltiple* o *estudio de caso colectivo*.⁶ Se trata de un estudio instrumental extendido a varios casos. Es posible que se sepa con antelación, o no, que los casos individuales del conjunto manifiestan alguna característica común. Pueden ser similares o distintos, pero tanto la redundancia como la variedad son importantes. Se los elige porque se considera que entenderlos conducirá a un mejor entendimiento, y quizá a una mejor formulación de teorías, de un conjunto de casos aún más grande. Entre los ejemplos del estudio de caso colectivo se incluyen las siguientes:

Teachers'Work (1985) de Robert Connell,

«Researching practice settings» (de clínica médica) de Benjamin Crabtree y William Miller en su manual compilado *Doing Qualitative Research* (1999),

Savage Inequalities (1991) de Jonathan Kozol,

Bold Ventures: Patterns Among U.S. Innovations in Science and Mathematics Education (1997) compilado por Senta Raisin y Edward Britton, y

«The dark side of organizations» (1999) de Diane Vaughan.

Con frecuencia, los informes y los autores no encajan en forma clara en las tres categorías. Considero que estas tres son útiles para pensar acerca del objetivo. Alan Peshkin respondió a mi clasificación de su libro *God's Choice* (1986) diciendo: «Tengo la intención de presentar mi caso de modo que pueda leerse con interés en el caso mismo, pero siempre tengo otra agenda: aprender del caso acerca de alguna clase de cosas. Parte de lo que ello será sigue siendo un asunto emergente durante mucho tiempo» (comunicación personal).

Para este refinado trabajo, Peshkin estudió una única escuela durante tres años, la Bethany Baptist Academy. Hasta el último capítulo, no le comentó al lector acerca de cuestiones que para él tenían importancia, en particular el tratamiento injusto de las minorías étnicas.

⁶ El estudio de casos colectivo es, en esencia, lo que Robert Herriott y William Firestone (1983) denominaron «investigación cualitativa multisitio». La evaluación del programa multisitio es otro ejemplo común. Una cantidad de sociólogos alemanes, como Martin Kohli y Fritz Schütze, han usado los estudios de casos colectivos con el enfoque de la teoría fundamentada de Strauss.

nicas. La primera orden del día era entender el caso. El interés inmediato, si no el final, era intrínseco. Los métodos que usó Peshkin se centraron en el caso, sólo después abordaron su permanente preocupación por la comunidad, la libertad y la supervivencia.

Se han ofrecido otras tipologías del estudio de casos. Harrison White (1992) categorizó el trabajo de caso de la ciencia social de acuerdo con tres objetivos: estudios de casos enfocados en la identidad, la explicación o el control. Los historiadores y los científicos políticos con regularidad examinan un episodio, un movimiento o una era singular, como hizo Norman Gottwald (1979) en su estudio de la emergencia de la identidad judía. Opto por llamar a estos estudios estudios de casos cuando el episodio o la relación –independientemente de lo complejos, impactantes y acotados que sean– son considerados con facilidad orgánicos y sistémicos, con un objetivo bien demarcado y un *self*.

Es bueno reconocer que hay una forma común de estudio de caso que se usa en la enseñanza para ilustrar un punto, una condición, una categoría: algo importante para la instrucción (Kennedy, 1979). Durante décadas, los profesores de las facultades de abogacía y las facultades de empresas han presentado casos de esta manera. Para el desarrollo del personal y la capacitación gerencial, dichos informes constituyen los artículos del *Journal of Case Research*, publicación clave de la Asociación Estadounidense de Investigación de Casos. Usados para la instrucción y la consulta, provienen del estudio de caso instrumental pedagógicamente orientado.

La biografía tiene su propia historia. William Tierney (2000) observó que, como el estudio de caso, la biografía requiere especial atención en cuanto a las estructuras cronológicas y los procedimientos para la protección de los sujetos humanos. De modo similar, los documentales televisivos, muchos de ellos fácilmente clasificables como estudios de casos, requieren sus propios métodos. En el derecho, el *caso* tiene una definición especial: La práctica del derecho mismo podría denominarse estudio de caso. El trabajo de los etnógrafos, teóricos críticos, demógrafos institucionales y muchos otros tiene patrones conceptuales y estilísticos que no sólo amplifican la taxonomía, sino que también extienden las bases para la investigación de estudios de casos en las ciencias sociales y los servicios sociales. Mi objetivo aquí en la categorización no es taxonómico, sino que busco destacar la variación en la preocupación por *el caso* y la orientación metodológica hacia *el caso* y, de ese modo, concentrarnos en tres tipos: intrínseco, instrumental y colectivo.

Búsqueda de lo particular más que de lo ordinario

Los investigadores de casos buscan tanto lo común como lo particular del caso, pero el producto final de la investigación por lo general representa más de lo que no es común (Stouffer, 1941), y se basan en:

1. la naturaleza del caso, en particular en su actividad y funcionamiento;
2. sus antecedentes históricos;
3. su ámbito físico;
4. otros contextos, como el económico, político, legal y estético;
5. otros casos mediante los cuales se reconoce este caso, y
6. aquellos informantes a través de quienes se puede conocer el caso.

Para estudiar el caso, para explorar su particularidad, los investigadores de casos cualitativos reúnen datos acerca de todos los ítems mencionados.

La unicidad del caso tradicionalmente no ha sido un ingrediente de elección de la teoría científica. La investigación de los estudios de casos ha sido restringida, incluso, por los metodólogos cualitativos, que no prestan gran atención al estudio de lo particular (Denzin, 1989; Glaser y Strauss, 1967; Herriott y Firestone, 1983; Yin, 1984). Éstos y otros científicos sociales han escrito acerca del estudio de caso como si el estudio intrínseco de un caso particular no fuera tan importante como los estudios destinados a obtener generalizaciones relacionadas con una población de casos.⁷ Algunos han destacado el estudio de casos como una tipificación de otros casos, como una exploración que conduce a estudios que producen generalizaciones o como una etapa temprana ocasional en la construcción de teoría. Al menos según mi parecer, el método del estudio de casos ha sido muy poco reconocido como el estudio intrínseco de un particular valorado, como sucede en la biografía, el autoestudio institucional, la evaluación de programas, la práctica terapéutica y muchas líneas de trabajo. En la primera edición en inglés de este *Manual* en 1994, escribí: «La insistencia en el aspecto final de la construcción de teoría parece estar disminuyendo en la ciencia social cualitativa» (pág. 238), pero ahora no estoy seguro.

⁷ En una revisión prudente de un borrador temprano de este capítulo, Orlando Fals Borda instó abandonar el intento de promover el trabajo de caso intrínseco y el estudio de la particularidad. Al persistir en ello, creo que es importante respaldar el estudio disciplinado y académico que tiene pocas aspiraciones científicas.

No obstante, incluso el estudio de caso intrínseco puede considerarse un pequeño adelanto hacia una significativa generalización (Campbell, 1975; Flyvbjerg, 2001; Vaughan, 1992), en especial en un caso que va contra una regla. Sin embargo, la generalización no debería enfatizarse en toda investigación (Feagin y otros, 1991; Simons, 1980). El daño ocurre cuando el compromiso a generalizar o a teorizar es tan fuerte que la atención del investigador se aleja de las características importantes para comprender el caso mismo.⁸ El investigador del estudio de casos hace frente a una decisión estratégica al decidir en qué profundidad y durante cuánto tiempo deberían estudiarse las complejidades del caso. No puede entenderse todo acerca del caso, por lo tanto, ¿cuánto tiene que entenderse? Todo investigador tiene que hacer elecciones.

Organización en torno de las cuestiones

Un estudio de caso (como todo tipo de investigación) presenta alguna forma de estructura conceptual. Incluso un estudio de caso intrínseco está organizado en torno de una pequeña cantidad de preguntas de investigación. Las cuestiones no son preguntas de información, tales como: «¿Quién inició la defensa de la planificación forestal regional?» o «¿Cómo se anunció su política de contratación?». Las cuestiones o temas son preguntas como «¿De qué manera sus cambios en la política de contratación requieren un cambio en los estándares de rendimiento?» o «El tratamiento contra la adicción, formulado en un principio para clientes de sexo masculino, ¿necesita una reconceptualización para las clientes de sexo femenino?»

Las cuestiones son relaciones complejas, situadas, problemáticas. Llamen la atención a la experiencia común y también a las disciplinas del conocimiento, como la sociología, economía, ética o crítica literaria. En su búsqueda de un ámbito diferente de aquél de la mayoría de los diseñadores de experimentos y evaluadores de hipótesis, los investigadores de casos cualitativos se orientan a complejidades que conectan la práctica común en hábitats naturales a unas pocas abstracciones e inquietudes de las disciplinas académicas. Este ámbito

⁸ En 1922, Bronislaw Malinowski escribió: «Una de las primeras condiciones de un trabajo etnográfico aceptable es que debería abordar la totalidad de todos los aspectos sociales, culturales y psicológicos de la comunidad...» (1922/1984, pág. xvi). Hay un buen ánimo aquí, aunque las totalidades desafían la agudeza del ojo y la longevidad del guarda.

más amplio se aplica al caso único, dejándolo como foco; no obstante, la generalización y la prueba (Becker, 1992) merodean en la mente del investigador. Existe una tensión.⁹

Las dos cuestiones usadas como ejemplos dos párrafos arriba fueron escritas para un caso particular. Una pregunta más general sería: «¿Un cambio en la política de contratación alejado de la acción afirmativa requiere un cambio en los estándares de rendimiento?» o «¿El tratamiento contra la adicción formulado en un principio para clientes de sexo masculino necesita una reconceptualización para los clientes de sexo femenino?» Ya sea que estén expresados para la generalización o para la particularización, estos temas organizadores deberían ser útiles para profundizar el entendimiento del caso específico.

Para comenzar con una inquietud actual, los investigadores plantean *problemas prefigurados*,¹⁰ se concentran en observaciones relacionadas con las cuestiones, interpretan los patrones de los datos y reforman las cuestiones como aseveraciones. Una transformación experimentada en mi trabajo en la evaluación de los programas se ilustra en la Figura 17.2, con una cuestión para un estudio de caso hipotético de un programa de educación musical.

La selección de cuestiones clave es crucial. Los investigadores siguen su preferencia o su obligación respecto del estudio intrínseco o instrumental. Preguntan: «¿Qué preguntas de la cuestión sacan a la luz nuestras inquietudes? ¿Cuál sería el tema dominante?». Para aumentar el entendimiento del caso, preguntan «¿Qué asuntos buscan una unicidad apremiante?» Para un estudio de evaluación, preguntan: «¿Qué cuestiones ayudan a revelar los méritos y las deficiencias?».

⁹ La generalización a partir del estudio de casos colectivo fue analizada por Herriott y Firestone (1983), John y Lyn Lofland (1984), Miles y Huberman (1994), y nuevamente por Firestone (1993).

¹⁰ Malinowski sostenía que podíamos distinguir entre llegar con la mente cerrada y llegar con una idea de qué buscar. Escribió:

La buena capacitación en teoría y el conocimiento de sus últimos resultados no es lo mismo que estar agobiado por el peso de «ideas preconcebidas». Si un hombre emprende una expedición, decidido a probar ciertas hipótesis, si es incapaz de cambiar sus opiniones de modo constante y de deshacerse de ellas de buena gana ante la presión de la evidencia, no hace falta decir que su trabajo carecerá de valor. Pero cuantos más problemas traiga consigo al campo, cuanto más tenga la costumbre de moldear sus teorías de acuerdo con los hechos y de ver los hechos en términos de su influencia sobre la teoría, mejor equipado está para el trabajo. Las ideas preconcebidas son perniciosas en cualquier trabajo científico, pero los *problemas prefigurados* son la dote principal de un pensador científico, y estos problemas son revelados en primera instancia al observador mediante sus estudios teóricos (1922/1984, pág. 9).

Algunos investigadores plantean cuestiones sobre la justicia social (House & Howe, 1999). En general, preguntan, «¿Qué cuestiones facilitan la planificación y las actividades de investigación?»

1. Cuestión actual: Los objetivos del programa de educación musical.
2. Problema prefigurado: La mayoría de la comunidad respalda el énfasis actual en las bandas, coros y actuaciones, pero algunos maestros y dirigentes de la comunidad prefieren un énfasis más intelectual, por ejemplo, la historia, bibliografía y revisión crítica de la música.
3. Cuestión en desarrollo: ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de que este grupo de profesores enseñe teoría de la música y música como disciplina en los cursos obligatorios para todos?
4. Aseveración: En conjunto, esta comunidad se opuso a suministrar los fondos extranecesarios para dar clases de música basada en el intelecto en las escuelas.

Figura 17.2: Ejemplo de la evolución de una cuestión en un estudio.

Las cuestiones se eligen, en parte, en términos de qué puede aprenderse dentro de las oportunidades para el estudio. Se las elegirá de modo diferente, dependiendo del objetivo del estudio, y de modo diferente por investigadores diferentes. Uno podría decir que se celebra un contrato personal entre el investigador y el fenómeno. Los investigadores preguntan: «¿Qué puede aprenderse *aquí* que un lector necesite saber?»

Las cuestiones utilizadas para organizar el estudio pueden, o no, ser las usadas para informarles el caso a otros. Algunos casos se estructurarán según la necesidad de información, y provocarán poco debate. Por ejemplo, ¿qué llevó al cambio en la política operativa? o «¿La calidad del rendimiento ha estado cayendo?». Con frecuencia, las cuestiones sirven para llamar la atención al funcionamiento importante del caso en una situación de estrés, así como para obtener más de su interacción con los contextos.

Contextos

El caso que ha de estudiarse es una entidad compleja ubicada en un medio o situación insertada en una serie de contextos o entornos. El contexto histórico casi siempre es interesante, aunque también lo

son los contextos culturales y físicos. Entre otros contextos que a menudo son de interés se pueden enunciar el social, económico, político, ético y estético.

El caso es singular, pero presenta subsecciones (por ejemplo, la producción, comercialización, departamento de ventas), grupos (por ejemplo, pacientes, enfermeros, administradores), ocasiones (por ejemplo, días hábiles, vacaciones, días previos a las vacaciones), dimensiones y dominios, muchos de los cuales están tan poblados que se necesita dividirlos en muestras. Cada uno de ellos puede tener su propio contexto, y los contextos pueden colaborar en gran medida a hacer que las relaciones sean entendibles. Los estudios de casos cualitativos requieren el análisis de estas complejidades. Yvonna Lincoln y Egon Guba (2000) señalaron que gran parte de la investigación cualitativa se basa en una visión de que el fenómeno social, los dilemas humanos y la naturaleza de los casos son situacionales y revelan sucesos experienciales de muchos tipos.

Los investigadores cualitativos a veces se orientan hacia la *explicación causal* de los eventos (Becker, 1992), pero con más frecuencia tienden a percibir los eventos tal como lo hizo Tolstoi en *La guerra y la paz*: multiplicar lo secuenciado, multiplicar lo contextual y lo coincidental más que lo causal. Muchos encuentran que la búsqueda de la causa es simplista. Describen, en cambio, la secuencia y la coincidencia de eventos, interrelacionados y unidos contextualmente, intencionados, pero cuestionablemente determinantes. Propician los diseños de investigación para describir las diversas actividades del caso. Llevar a cabo estudios de casos no requiere que se examinen diversas cuestiones y contextos, aunque ésa sea la manera en que la mayoría de los investigadores cualitativos los hace.

El estudio

Quizá la regla más simple del método en el trabajo de caso cualitativo sea la siguiente: «Ponga su mejor entendimiento en el grueso de lo que está sucediendo». El trabajo intelectual es, de modo ostensible, observacional, pero si se lo considera en forma más crítica, es *reflexivo*.¹¹ Al ser reflexivo siempre, el investigador está comprometido

¹¹ Preferiría llamarlo *interpretativo* para enfatizar la producción de significados, pero los etnógrafos han usado ese término para referirse a «conocer las visiones especiales de los actores, los significados locales» (véase Erickson, 1986; Schwandt, 2000).

a ponderar las impresiones, deliberando acerca de los recuerdos y los registros, pero no necesariamente siguiendo las conceptualizaciones de los teóricos, actores o audiencias (Carr y Kemmis, 1986). Los significados locales son importantes, los significados prefigurados son importantes y los significados consecuenciales de los lectores son importantes. En la Figura 17.1, las actividades en las aulas de primer grado, la clínica de padres y los centros de capacitación de los maestros han de describirse e interpretarse. El investigador de casos ahonda en los significados y trabaja para relacionarlos con contextos y experiencia. En cada instancia, el trabajo es reflexivo.¹²

Si tipificamos el trabajo de caso cualitativo, a veces nos encontramos con datos precodificados, aunque interpretados de modo continuo, en el primer encuentro y una y otra vez. Los registros y las tablas se examinan no sólo para la clasificación y el reconocimiento de patrones, sino también para la reflexión «cruzada» (Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan y Boerger, 1987). Una observación se interpreta a la luz de una cuestión, perspectiva o utilidad, luego, a la luz de otras. El estudio de caso cualitativo se caracteriza por el hecho de que los investigadores pasan un largo tiempo en el lugar, en contacto personal con las actividades y las operaciones del caso, reflexionando y revisando descripciones y significados de lo que está aconteciendo. Los trabajadores de caso naturalistas, etnográficos y fenomenológicos buscan ver qué es natural en los acontecimientos, en los ámbitos, en las expresiones de valor.

Al reflexionar acerca de la bibliografía de casos, encuentro métodos de estudio de casos escritos en gran medida por individuos que sostienen que la investigación debería contribuir a la generalización científica. La mayor parte del trabajo de los estudios de casos, sin embargo, es realizada por individuos que tienen un interés *intrínseco* en el caso. Sus diseños intrínsecos del estudio de caso conducen a estos investigadores hacia un entendimiento de lo que es importante acerca del caso dentro de su propio mundo, que no es el mismo mundo que el de los investigadores y los teóricos. Los diseños intrínsecos apuntan a desarrollar lo que se percibe que son las cuestiones, contextos e interpretaciones propios del caso, su «descripción densa». En contraste,

¹² El uso etnográfico del término *reflexivo* a veces restringe la atención a la necesidad de autocuestionar las cuestiones *etic*, el marco de referencia y el sesgo cultural del investigador (Tedlock, Capítulo 18 de este volumen). Ese cuestionamiento es importante, pero, en conformidad con Donald Schön (1983), me refiero a un marco mental general cuando llamo *reflexivo* a un trabajo de caso cualitativo. (Las cuestiones «que se aportan» se denominan cuestiones *emic*; aquellas que se encuentran durante el estudio de campo se denominan *etic*.)

los métodos del estudio de caso instrumental llevan al investigador a ilustrar cómo las preocupaciones de los investigadores y los teóricos están manifestadas en el caso. Debido a que es más probable que las cuestiones críticas se conozcan antes y que sigan las expectativas disciplinarias, dicho diseño puede beneficiarse más con los instrumentos ya desarrollados y los esquemas de codificación preconcebidos.¹³

En el estudio de caso intrínseco, los investigadores no evitan la generalización; no pueden hacerlo. Por cierto, generalizan en los acontecimientos de sus casos en épocas futuras y en otras situaciones. Esperan que sus lectores comprendan sus interpretaciones, pero también que lleguen a las propias. Por lo tanto, los métodos para el trabajo de caso que en realidad se utilizan son aprender lo suficiente acerca del caso a fin de encapsular los significados complejos en un informe finito, pero describir el caso en una narrativa descriptiva suficiente para que los lectores puedan experimentar estos acontecimientos en forma indirecta y saquen sus propias conclusiones.

Selección del caso

Quizá el aspecto más inusual del estudio de casos en las ciencias sociales y los servicios humanos sea la selección de los casos que han de estudiarse. El trabajo de caso intrínseco regularmente comienza con casos ya identificados. El médico, el trabajador social y el evaluador de programas reciben sus casos; rara vez los eligen. Los casos son de interés prominente antes de que comience el estudio formal. El trabajo de caso instrumental y colectivo por lo habitual requiere que se elijan los casos. Lograr el mayor entendimiento del fenómeno crítico depende de una buena elección del caso (Patton, 1990; Vaughan, 1992; Yin, 1989). Supongamos que estamos intentando comprender el comportamiento de los individuos que toman rehenes y decidimos examinar el fenómeno usando un estudio de caso. La toma de rehenes no tiene lugar con mucha frecuencia; en el mundo entero, hay pocos casos

¹³ La codificación es el método de conectar los datos, cuestiones, interpretaciones, fuentes de datos y redacción de informes (Miles y Huberman, 1994). En los estudios pequeños, esto significa rotular y clasificar con cuidado en carpetas de archivos o archivos de computación. Muchas entradas se guardan en más de un archivo. Si el archivo se torna demasiado abultado, habrá que crear subarchivos. Demasiados archivos lo arruinan todo. En estudios más grandes en los que varios miembros del equipo deben usar los archivos, hay que desarrollar un sistema de codificación formal, posiblemente usando un programa de computación como el *Ethnograph*, *ATLAS-ti* o el *HyperRESEARCH*.

para elegir. Las opciones actuales, imaginemos, se reducen a un ladrón de bancos, a un secuestrador de aviones, a un padre alienado que secuestró a su propio hijo y a un grupo musulmán chiíta. Queremos generalizar el comportamiento de la toma de rehenes; no obstante, nos damos cuenta de que cada uno de estos casos, cada ejemplo, apenas *representa* el grupo de interés más amplio.

Cuando uno diseña un estudio de la forma respaldada por Michael Huberman y Matthew Miles (1994) y Gery Ryan y Russell Bernard (2000) en la segunda edición en inglés de este *Manual*, nada es más importante que hacer una selección representativa de los casos. Para este diseño, se necesita un muestreo formal. Se espera que los casos representen una población de casos. El fenómeno de interés observable en el caso representa el fenómeno en toda su magnitud. Para Miles y Huberman, Yin y Malinowski, el trabajo principal era la ciencia, un emprendimiento para lograr las mejores explicaciones posibles de los fenómenos (von Wright, 1971). Al principio, los fenómenos se dan; los casos son oportunidades para estudiar los fenómenos. Pero incluso en los estudios de casos colectivos más amplios, el tamaño de la muestra por lo general es demasiado pequeño para justificar una selección al azar. Para el trabajo de campo cualitativo, diseñamos una muestra deliberada, incorporando variedad y reconociendo oportunidades para un estudio intensivo.¹⁴

El fenómeno que nos ocupa es la toma de rehenes. Queremos mejorar nuestro entendimiento sobre la toma de rehenes, ubicarla dentro de lo que sabemos acerca de la criminología, resolución de conflictos, relaciones humanas, es decir, diversas *dimensiones abstractas*.¹⁵ Identificamos una gran población de casos hipotéticos y una pequeña subpoblación de casos accesibles. Queremos hacer una generalización de la toma de rehenes sin interés especial en ninguno de esos casos disponibles para estudio. En el terreno representacional, la oportunidad epistemológica parece pequeña, pero somos optimistas acerca de que podemos aprender algunas cosas importantes de casi cualquier caso. Elegimos un caso o un número pequeño de ejemplares. Los rehenes por lo general son desconocidos que, de casualidad, están disponibles para el que toma rehenes. Podríamos descartar el estudio de

¹⁴ Michael Patton (1990), Anselm Strauss y Juliet Corbin (1990), y William Firestone (1993) analizaron la selección sucesiva de casos a lo largo del tiempo.

¹⁵ Según lo indicado en una sesión previa, las denominé cuestiones. Mary Kennedy (1979) las denominó «atributos relevantes». Spiro y otros (1987) las denominaron «dimensiones abstractas». Malinowski (1922/1984) las denominó «teorías». En la investigación de casos contemporánea, éstas serán nuestras «teorías de trabajo» más que las «grandes teorías» de las disciplinas.

un padre que toma a su propio hijo como rehén. Tales secuestros, en realidad, pueden ser más comunes, pero descartamos al padre. Estamos más interesados en la toma de rehenes acompañada por un acto delictivo, la toma de rehenes a fin de escapar. El investigador examina diversos intereses del fenómeno y selecciona un caso que presenta algo típico, aunque tiende hacia aquellos casos que parecen ofrecer *una oportunidad para aprender*. Mi elección sería elegir ese caso del que, a nuestro parecer, podemos aprender más.¹⁶ Ello podría significar tomar el más accesible o aquel al que le podemos dedicar más tiempo. El potencial de aprendizaje es un criterio diferente y, a veces, superior para la representatividad. En ocasiones, es mejor aprender mucho de un caso atípico que poco de un caso al parecer típico.

Otro ejemplo: Supongamos que estamos interesados en el atractivo de las imágenes interactivas (el visitante manipula, tiene devolución) de los museos para niños. Tenemos recursos para estudiar cuatro museos, para hacer un estudio colectivo de cuatro casos. Es probable que establezcamos una tipología, quizá de (a) tipos de museos, a saber, arte, ciencia e historia; (b) tipos de ciudades, a saber, grandes y muy grandes, y (c) tipos de programas, a saber, de exhibición y de participación. Con esta tipología, podríamos crear una matriz de 12 celdas. Es probable que no puedan encontrarse ejemplos para las 12 celdas, pero, de todos modos, los recursos no permiten estudiar 12. Con cuatro para estudiar, es probable que comencemos pensando que deberíamos tener un museo de arte, uno de historia y dos de ciencia (porque las imágenes interactivas son más comunes en los museos de ciencia); dos ubicados en ciudades grandes y dos, en ciudades muy grandes; y dos de cada uno de los tipos de programa. Pero cuando consideramos los casos existentes, la logística, la posible recepción, los recursos y otras características de relevancia, tendemos a elegir cuatro museos para estudiar que ofrezcan variedad (no cumpliendo con la representación estructurada) respecto de los atributos, los cuatro que nos ofrecen las mejores posibilidades de aprender acerca de las imágenes interactivas.¹⁷ La mejor elección posible de cuatro museos desde un diseño equilibrado no nos brindaría una representación convincente de los museos en su totalidad, y por cierto tampoco una base estadística para hacer generalizaciones acerca de las interacciones entre la interactividad y las características del lugar. Con frecuencia, hay que omitir

¹⁶ Si mi énfasis está en el aprendizaje del caso individual y del fenómeno, podría hacer dos estudios: un estudio de caso y un estudio del fenómeno, prestando cuidadosa atención a una serie de instancias de toma de rehenes.

¹⁷ Firestone (1993) aconsejó maximizar la diversidad y «asemejarnos a la población de interés tanto como sea posible» (pág. 18).

varios tipos deseables. Incluso para los estudios de casos colectivos, la selección mediante un muestreo de atributos no deberá ser la prioridad principal. El equilibrio y la variedad son importantes; la posibilidad de aprender es, a menudo, más importante.

El mismo proceso de selección tendrá lugar como parte de un estudio de caso intrínseco. Aunque el caso se decide con anterioridad (por lo general), hay elecciones posteriores que deben hacerse acerca de las personas, los lugares y los eventos que se observarán. Éstos son *casos dentro del caso*; casos incorporados o minicasos. En la Figura 17.1, se anticiparon dos minicasos, uno del maestro Oksana y uno de la madre de Liubchyk. Luego, se agregó un tercer minicaso, el de una clínica creada por padres. Nuevamente aquí, la capacitación, la experiencia y la intuición nos ayudan a hacer una buena selección. El programa Paso a Paso para la niñez temprana de Ucrania (Figura 17.1) apuntó a preparar a los niños con discapacidades para el aula normal, evitando la educación especial segregada, el lugar habitual.¹⁸ Los patrocinadores eligieron estudiar a un niño en la escuela con la actividad más desarrollada. La elección del niño se vio influenciada en gran medida por la actividad de sus padres, dos maestros, un trabajador social y el director. Con poco tiempo, los investigadores necesitaron elegir a otros padres, maestros y líderes de la comunidad para entrevistar. ¿Quién de ellos agregaría más a la representación?

O supongamos que estamos estudiando un programa para colocar computadoras en los hogares de niños de cuarto grado con fines académicos. Los casos —es decir, los lugares de las escuelas— ya han sido seleccionados. Aunque hay una cierta coordinación de la actividad, cada investigador participante tiene un estudio de caso para desarrollar. Una cuestión principal tiene que ver con el impacto en la familia, porque ciertas expectativas respecto del uso de la computadora acompañan la colocación en el hogar. (La computadora debería estar disponible para el procesamiento de textos, el archivo de registros y los juegos para los miembros de la familia, pero deberían establecerse algunos horarios para la tarea del alumno de cuarto grado.) En un lugar, cincuenta hogares ahora tienen computadoras. El investigador puede obtener cierta información de cada hogar, pero el presupuesto permite la observación sólo en un pequeño número de hogares. ¿Qué hogares deberían elegirse? Como en el estudio de caso colectivo, el investigador observa atributos de interés, entre ellos quizá el género del alumno de cuarto grado, la presencia de hermanos, la estructura familiar, la disciplina en el hogar, el uso previo de computadores y

¹⁸ El proyecto está en curso, y aún no hay ningún informe disponible. El programa Paso a Paso está descrito en Hansen, Kaufmann y Saifer (s.f.).

la existencia de otra tecnología en el hogar. El investigador analiza estas características con los informantes, recibe recomendaciones, visita varios hogares y obtiene datos de los atributos. Se hace la elección, asegurando la variedad pero no necesariamente la representatividad, sin un argumento contundente para la tipicidad, otra vez ponderada por consideraciones de acceso e incluso por la hospitalidad, puesto que el tiempo es poco y quizá pueda aprenderse muy poco de padres poco amistosos. Aquí también, el criterio principal es la oportunidad de aprender.

Interactividad

Por lo general, queremos aprender qué hace el caso seleccionado: su actividad, su funcionamiento. Observaremos lo que podamos, les preguntaremos a los otros acerca de sus observaciones y reuniremos artefactos de ese funcionamiento. Por ejemplo, el departamento que se está estudiando brinda servicios, se administra a sí mismo y responde a la administración de autoridades externas, cumple con las reglas, se adapta a las limitaciones, busca oportunidades y cambia el personal. Describir e interpretar estas actividades constituye una gran parte de muchos estudios de casos.

Se espera que estas actividades reciban la influencia de los contextos, por lo que los contextos tienen que ser descritos, incluso si no se encuentra la evidencia de la influencia. El personal, por ejemplo, puede verse afectado por el contexto político, en particular por la actividad de los sindicatos y por alguna especie de «red de exalumnos». El anuncio público de los servicios puede verse afectado por los contextos histórico y físico. Los presupuestos tienen un contexto económico. Los investigadores cualitativos tienen grandes expectativas de que la realidad percibida por los individuos dentro y fuera del caso sea social, cultural, situacional y contextual; y quieren que la interactividad de las funciones y de los contextos se describa de la mejor manera posible.

Los investigadores cuantitativos estudian las diferencias entre los principales efectos, como las diferentes influencias de los ámbitos rural y urbano y el diferente desempeño de niños y niñas al comparar subpoblaciones. Las características demográficas y el género son «efectos principales» comunes. El tratamiento programático es otro efecto principal común, en el que los investigadores comparan el desempeño subsiguiente de aquellos que reciben diferentes tipos o niveles de tratamiento. Incluso si se hacen todas las comparaciones posibles, algunas diferencias en el desempeño continúan sin explicación. Un tratamiento típico podrían ser condiciones de trabajo personalmente

acomodadas. Supongamos que las mujeres urbanas responden en forma diferente a dicho tratamiento. Esto surgiría en el análisis de varianza como un efecto de la interacción. Y supongamos que una niña de ciudad particular, Carmen, responde con coherencia de manera diferente de otras niñas de ciudad. Es improbable que su patrón de comportamiento sea discernido por el análisis cuantitativo, aunque puede ser detectado con facilidad por un estudio de caso. Y en un posterior análisis, su patrón de comportamiento puede resultar útil para la interpretación del funcionamiento de varios subgrupos. Debido a que los casos responden de modo diferente a situaciones complejas, se puede esperar que la interactividad de los efectos y los ámbitos principales requiera el escrutinio particularista del estudio de caso.¹⁹

Obtención de datos

Los trabajadores de casos naturalistas, etnográficos y fenomenológicos también buscan lo *ordinario* en los sucesos, en los ámbitos, en las expresiones de valor. Herbert Blumer (1969, pág. 149) nos pidió que aceptáramos, desarrolláramos y usáramos la expresión distintiva (del caso particular) a fin de detectar y estudiar lo común. Los detalles de la vida que los investigadores no logran ver por sí mismos se obtienen entrevistando a los individuos que los vieron o encontrando documentos en que están registrados. El Volumen IV de este *Manual* trata en detalle los métodos de la investigación cualitativa, en particular la observación, entrevista, codificación, manejo de datos e interpretación. Estos pertenecen, por supuesto, al estudio de caso cualitativo.

Documentar lo inusual y lo común lleva mucho tiempo: para planificarlo, lograr acceso, reunir datos, elaborar análisis y escribirlo. En muchos estudios, no hay etapas claras: el desarrollo de la cuestión continúa hasta el fin del estudio y la redacción comienza con las observaciones preliminares. Un esbozo especulador, de asignación de páginas para el informe, ayuda a anticipar cómo se manejarán las cuestiones y cómo se hará visible el caso. Para muchos investigadores, comenzar

¹⁹ Durante varios años, los psicólogos Lee Cronbach y Richard Snow (1977) estudiaron las interacciones entre la aptitud y el tratamiento. Esperaban encontrar reglas generales mediante las cuales los maestros pudieran adaptar la instrucción a los estilos de aprendizaje personales. En los niveles más profundos de interacción, encontraron el significado, lo que no condujo a métodos de enseñanza preespecificadores para los individuos, sino que respaldó la conclusión de que se deben esperar consistencias de respuesta diferentes por parte de los individuos en situaciones complejas.

con un estudio no estructurado y de final abierto es una calamidad en ciernes. Un plan es esencial, pero el trabajador del caso necesita anticipar la necesidad de reconocer y desarrollar las cuestiones que emergen en forma tardía. Muchos trabajadores de campo cualitativos invierten poco en la construcción de instrumentos, en parte porque las preguntas a medida (las que no son estándar) son necesarias para la mayoría de las fuentes de datos. El presupuesto puede consumirse con rapidez diseñando instrumentos y probándolos en el campo en busca de lo que resultan ser demasiadas preguntas prefiguradas, de las cuales algunas maduran, otras mueren y otras pasan a nuevos niveles de complejidad. Incluso lo ordinario es demasiado complicado para dominar en el tiempo disponible.

Cuando el caso es demasiado amplio para que un investigador lo conozca bien o para un estudio de caso colectivo, la *formación de equipos* es una opción importante. La investigación de casos requiere una comprensión integrada y holística del caso, pero en los estudios más amplios, ningún individuo puede manejar la complejidad. La codificación puede ser una gran ayuda, si el equipo tiene experiencia en el proceso y sus miembros entre sí. Sin embargo, aprender un sistema de codificación analítico detallado dentro del período del estudio con frecuencia representa una carga muy grande (L. M. Smith y Dwyer, 1979), lo que reduce las observaciones a simples categorías y consume el tiempo en el lugar. Con frecuencia, los lugares, los grupos o actores clave y las cuestiones deberían ser asignados a un miembro único del equipo, incluidos los miembros más jóvenes. Las partes del caso que han de estudiarse y las cuestiones de la investigación tienen que reducirse a lo que puede ser comprendido por el total de los miembros del equipo. Es mejor negociar las partes que han de estudiarse, así como las que no, y hacer un estudio en profundidad de unas pocas cuestiones clave. Cada miembro del equipo escribe sus partes; otros miembros del equipo tienen que leer y criticar estos escritos. Por lo general, el líder del equipo tiene que escribir la síntesis, y recibir críticas del equipo, fuentes de datos y amigos escépticos seleccionados.

Triangulación

Con una presentación de informes y una lectura «mal estructuradas» y «socialmente construidas», no es sorprendente encontrar la tolerancia a la ambigüedad y la defensa de perspectivas múltiples por parte del investigador. No obstante, aún tengo que encontrar investigadores de casos a quienes no les preocupe la claridad de su propia percepción ni la validez de su propia comunicación. Incluso si los signi-

ficados no se transfieren intactos, sino que se introducen en el espacio conceptual del lector, no hay menos urgencia para que los investigadores aseguren que su sentido de la situación, observación, presentación de informes y lecturas permanece dentro de ciertos límites de correspondencia. Sin embargo, la precisión se construye, los investigadores no quieren ser imprecisos, atrapados sin confirmación. Aunque pueda ser contraintuitivo, el autor tiene cierta responsabilidad por la validez de las interpretaciones de los lectores (Messick, 1989). Joseph Maxwell (1992) se ha referido a la necesidad de pensar acerca de la validez en forma separada para las descripciones, interpretaciones, teorías, generalizaciones y juicios evaluadores.

Para reducir la posibilidad de una mala interpretación, se emplean diversos procedimientos, dos de los más comunes son la redundancia de obtención de datos y los desafíos de los procedimientos a las explicaciones (Denzin, 1989; Goetz y LeCompte, 1984). Para el trabajo de caso cualitativo, estos procedimientos por lo general se denominan *triangulación*.²⁰ La triangulación con frecuencia ha sido considerada un proceso de usar percepciones múltiples para aclarar el significado, verificando la repetibilidad de una observación o interpretación.²¹

No obstante, reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible,²² la triangulación también sirve para aclarar el significado identificando las diferentes formas en que se está viendo el caso (Flick, 1998; Silverman, 1993). El investigador cualitativo está interesado en la diversidad de percepción, incluso en las múltiples realidades en las cuales viven los individuos. La triangulación ayuda a identificar las diferentes realidades.

Aprendizaje del caso particular

El investigador es un maestro que utiliza al menos dos métodos pedagógicos (Eisner, 1985). Al enseñar *didácticamente*, el investigador enseña lo que ha aprendido. Al prepararse para lo que los educadores denominan *aprendizaje por descubrimiento*, el investigador brinda

²⁰ Laurel Richardson y Elizabeth St. Pierre hablan de modo similar de la *cristalización* en el Capítulo 38 de este volumen.

²¹ El uso creativo de «verificación de los miembros», presentando borradores para su revisión por las fuentes de datos, es una de las formas más necesarias de validación de la investigación cualitativa (Glesne y Peshkin, 1992; Lincoln y Guba, 1985).

²² O que existe una realidad fuera de los observadores.

material para que los lectores aprendan cosas, por sí solos, en especial acerca de las que los lectores pueden saber más que el investigador.

¿Qué se puede aprender de un caso único? David Hamilton (1980), Stephen Kemmis (1980), Lawrence Stenhouse (1979) y Robert Yin (1989) están entre aquellos que han fomentado la epistemología de lo particular.²³ Incluso contribuyó Donald Campbell (1975), el profeta de la generalización científica. La manera en que aprendemos de un caso singular está relacionada con la forma en que el caso se parece a otros casos que conocemos y se diferencia de ellos, principalmente por la comparación.²⁴ Es la intuición la que persuade al investigador y al lector de que lo que se sabe de un caso muy bien puede ser verdad acerca de un caso similar (Smith, 1978).

Conocimiento experiencial

A partir de los informes de casos, transmitimos y producimos la esencia del entendimiento cualitativo, es decir, el conocimiento experiencial (Geertz, 1983; Polanyi, 1962; Rumelhart y Ortony, 1977; von Wright, 1971). El estudio de casos facilita la transmisión de la experiencia de los actores y los participantes, como también la experiencia de estudiar el caso. Puede enriquecer la experiencia del lector respecto del caso. En gran medida, lo hace a través de narrativas y de descripciones situacionales de la actividad del caso, la relación personal y la interpretación del grupo.

Las descripciones y las afirmaciones experienciales son asimiladas con relativa facilidad por los lectores en su memoria y uso. Cuando la narrativa del investigador brinda la posibilidad de la *experiencia vicaria*, los lectores amplían su percepción de los acontecimientos. Los materiales naturalistas y etnográficos del caso, al menos en cierto grado, son paralelos a la experiencia real, y se incorporan en los procesos más fundamentales de la conciencia y el entendimiento. Deborah Trumbull y yo denominamos a estos procesos *generalización naturalista* (Stake y Trumbull, 1982). Es decir, los individuos hacen algunas

²³ Entre los primeros filósofos de la ciencia que proporcionaron un trabajo preliminar para las contribuciones cualitativas para la elaboración de teorías se encontraban Herbert Blumer, Barney Glaser, Bronislaw Malinowski y Robert Merton.

²⁴ Sin embargo, citando a Charles Ragin: «el trabajo comparativo orientado a la variable (es decir, la investigación cuantitativa a través de las naciones) en comparación con el trabajo comparativo orientado al caso descorpora y oscurece los casos» (Ragin y Becker, 1992, pág. 5).

generalizaciones por completo a partir de su experiencia personal o vicaria. Los significados duraderos provienen del encuentro, y son modificados y reforzados mediante encuentros repetidos.

En la vida diaria, esto rara vez le sucede al individuo solo y con más frecuencia en presencia de otros. En un proceso social, juntos los individuos mezclan, elaboran, consolidan y enriquecen su entendimiento. Llegamos a saber qué sucedió en parte en términos de lo que los otros revelan como su experiencia. El investigador de casos emerge de una experiencia social, la observación, para coreografiar otra, el informe. El conocimiento se construye socialmente –al menos eso creen los constructivistas (véase Schwandt, 2000)– y a través de sus relatos experienciales y contextuales, los investigadores de estudios de casos ayudan a los lectores en la construcción de conocimiento.

Los investigadores de casos se basan en gran medida en los datos subjetivos, como el testimonio de los participantes y las opiniones de los testigos. Muchas observaciones críticas y datos de las entrevistas son subjetivos. La gran parte de los estudios de casos es el estudio empírico de la actividad humana. Las cuestiones principales no son cuestiones de opinión o de sentimiento, sino de la experiencia sensorial. Y las respuestas vuelven, por cierto, con descripción e interpretación, opinión y sentimiento, todo mezclado junto. Cuando los investigadores no están presentes para experimentar la actividad por sí mismos, tienen que preguntarles a aquellos que la experimentaron. Para hacer que los datos empíricos sean más objetivos y menos subjetivos, el investigador usa métodos de replicación, de falsificación y de triangulación. La buena investigación de estudios de casos sigue prácticas disciplinadas de análisis y de triangulación para lograr extraer lo que merece llamarse conocimiento experiencial de lo que es opinión y preferencia (Stake, 2004).

Entender el caso como una experiencia personal depende de si éste puede ser abarcado intelectualmente por un único investigador (o un pequeño equipo de estudio de caso) o no. Cuando el caso es algo como una persona o una agencia pequeña o una sesión legislativa, un investigador al que se le da suficiente tiempo y acceso puede llegar a conocer en persona las actividades y los espacios, las relaciones y los contextos del caso, como se presenta en la Figura 17.1. Posiblemente con la ayuda de algunos otros, pueda llegar a conocer experiencialmente el caso. El caso entonces es *abarcable*. A través de la observación, la enumeración y la charla, el investigador puede llegar a percibir en persona la naturaleza del caso. Cuando el investigador puede ver e indagar el caso en persona, con escalas y rúbricas o sin ellas, ese investigador puede llegar a entender el caso en las formas más esperadas y respetadas. Pero cuando el investigador encuentra el

caso oscurecido, que se extiende hacia regiones demasiado distantes o más allá de su entendimiento, y por tanto más allá del encuentro personal, ese investigador conceptualiza el caso de modo diferente. Es probable que el caso se torne sumamente abstracto, un constructo de criterios. Lo quieran o no, los investigadores entonces despersonalizan la tarea, se basan más en los instrumentos y los protocolos, y aceptan la presentación de informes simplistas de personas que carecen, ellos mismos, de experiencia personal directa. Incluso si el investigador tiene un amplio contacto personal con partes del caso, ese contacto no logre alcanzar demasiadas extremidades y complejidades. Éste es un caso que excede la capacidad abarcadora personal, que excede el conocimiento experiencial.

Transferencia de conocimiento del investigador al lector

Tanto el investigador como el lector aportan sus estructuras conceptuales a un caso. En la bibliografía, estas estructuras han sido llamadas de varias maneras, incluso *organizadores avanzados* (Ausubel y Fitzgerald, 1961), *esquemas* (Anderson, 1977) y *despliegue del entendimiento* (Bohm, 1985). Algunos de esos marcos para el pensamiento son inconscientes. La comunicación se ve facilitada por estructuras cuidadosamente elaboradas. El pensamiento mismo, la conversación con seguridad y la escritura en especial incluyen frases en los párrafos y agregan rótulos en los constructos. Los significados agregan o atenúan. Las asociaciones se tornan relaciones; las relaciones se tornan teoría (Robinson, 1951). La generalización puede ser un proceso inconsciente para el investigador y el lector.

En formas privadas y personales, las ideas son estructuradas, resaltadas, subordinadas, conectadas, incluidas *en* contextos, incluidas *con* ejemplos y atadas con cortesía y duda. Por más motivados que estén los investigadores de casos para compartir ideas, por más inteligentes y elaborados que sean sus escritos, les transmitirán a sus lectores, al igual que otros, algunos de sus significados personales de los eventos y las relaciones, y fracasarán en transmitir otros. Saben que los lectores, también, añadirán y quitarán, inventarán y moldearán, y reconstruirán el conocimiento de maneras que lo dejen conectado en forma diferente y que, probablemente, sea más útil desde una perspectiva personal.

El conocimiento que un investigador tiene de un caso hace frente a un paso peligroso cuando pasa de la escritura a la lectura. El escritor busca formas de salvaguardar el proceso. Cuando comienza la lectura, el caso se une con lentitud a la compañía de casos que el lector

ya conocía. Desde un punto de vista conceptual para el lector, el caso nuevo no puede ser más que una variación de los casos ya conocidos. Un caso nuevo que no tenga algo en común no puede comprenderse; no obstante, un caso nuevo sin una distinción no será percibido. Los investigadores no pueden saber bien qué casos sus lectores ya conocen ni conocer las peculiaridades de la mente de sus lectores. Buscan formas de proteger y sustanciar la transferencia de conocimiento.

Los investigadores cualitativos reconocen una necesidad de acomodar el conocimiento preexistente de los lectores. Aunque todos tratan con esta necesidad en forma cotidiana y se basan en una vida de experiencia, sabemos muy poco acerca de cómo la nueva experiencia se fusiona con la vieja. Según Rand Spiro y colegas (1987), la mayor parte de la experiencia personal está *mal estructurada*, no es clara ni desde el punto de vista pedagógico ni epistemológico. Se desprende que una presentación bien estructurada, proposicional con frecuencia no será la mejor manera de *transferir* el conocimiento experiencial. El lector tiene cierto grado de *flexibilidad cognitiva*, la prontitud para ensamblar un esquema relacionado con la situación a partir de los fragmentos de conocimiento de un nuevo encuentro. El grupo de Spiro (1987) sostuvo que

la mejor manera de aprender e instruir para lograr el objetivo de la flexibilidad cognitiva en la representación del conocimiento para una futura aplicación es mediante un método de presentaciones basadas en el caso que trata el dominio del contenido como un paisaje que es explorado «cruzándolo» en muchas direcciones, reexaminado cada «sitio» del caso en los diversos contextos de diferentes casos vecinos y usando una variedad de dimensiones abstractas para comparar los casos (pág. 178).

La transferencia de conocimiento continúa siendo difícil de entender. Se entiende aún menos cómo muchos lectores pueden encontrar que un pequeño aspecto del caso modifica un entendimiento existente sobre los casos en general, incluso cuando el caso no es típico.²⁵ En una escuela de un gueto (Stake, 1995), observé a un maestro que tenía una serie de reglas que estipulaban los buenos hábitos en clase, salvo que para Adam, un joven indomable a quien casi expulsan, continuamente se tenía que inventar una serie más liberal. Al leer mi relato, maestros de diferentes escuelas estuvieron de acuerdo con dos afirmaciones al parecer contradictorias: «Sí, uno tiene que ser estricto

²⁵ Los sociólogos han usado el término «micro/macro» para referirse al salto entre comprender casos individuales o parte de ellos a comprender el sistema en su totalidad. Incluso sin un mapa epistemológico adecuado, los sociólogos saltan, y lo mismo hacen nuestros lectores (Collins, 1981).

con las reglas» y «Sí, a veces hay que quebrantar las reglas». Reconocieron en el informe una circunstancia inusual, pero generalizable. Los individuos encuentran en los informes de casos ciertas percepciones sobre la condición humana, incluso cuando son bien conscientes de lo atípico del caso. Es posible que acepten la percepción *demasiado pronto*. El investigador de casos necesita brindar bases para validar la observación y la generalización.

Narración de historias²⁶

Algunos dicen que simplemente deberíamos permitir que el caso «cuente su propia historia» (Carter, 1993; Coles, 1989). La historia que un caso cuenta de sí mismo puede ser útil o no. El investigador debería inducir a que se cuenten dichas historias, en parte explicando las cuestiones y refiriéndose a otras historias, pero es riesgoso permitir que los actores de casos elijan las historias que han de transmitirse. ¿El objetivo es transmitir la percepción del narrador de la historia o desarrollar la percepción que el investigador tiene del caso? Dadas las expectativas del cliente, de otras partes interesadas y de los lectores, cualquier énfasis puede ser más apropiado. Uno no puede saber al principio qué cuestiones, percepciones o teoría serán útiles. Los investigadores de casos por lo general entran en la escena esperando, incluso sabiendo, que algunos eventos, problemas y relaciones serán importantes; no obstante, descubren que algunos de ellos, esta vez, no tendrán mucha importancia (Parlett y Hamilton, 1976; L. M. Smith, 1994). El contenido del caso evoluciona incluso en las últimas fases de la escritura.

Aun cuando es empático y respetuoso de las realidades de cada persona, el investigador decide cuál es la «propia historia» del caso, o al menos qué se incluirá en el informe. Se buscará más de lo que se brindó en forma voluntaria, y se informará menos de lo que se aprendió. Aunque el investigador competente será guiado por lo que el caso indique que es más importante, y aunque los patrones y otros investigadores lo asesorarán, el investigador decidirá aquello que es necesi-

²⁶ La narración de historias como representativa de la cultura y como texto sociológico emerge de muchas tradiciones, pero sobre todo de la narración oral y el folclor. Se está volviendo más disciplinada en una línea de trabajo denominada investigación narrativa (Clandenin y Connelly, 1999; Ellis y Bochner, 1996; Heron, 1996; Lockridge, 1988; Richardson, 1997). El *Journal of Narrative and Life History* incluye estudios que usan dichos métodos.

rio para el entendimiento del caso.²⁷ Puede ser la propia historia del caso, pero el informe será el condimento del investigador a la propia historia del caso. Esto no significa desechar el objetivo de encontrar la historia que mejor representa el caso, sino que sirve como recordatorio para el lector de que, por lo general, los criterios de representación, en última instancia, son decididos por el investigador.

Muchos investigadores quisieran contar toda la historia, pero por supuesto no pueden hacerlo; toda la historia excede el conocimiento de cualquiera y la narración de cualquiera. Incluso aquellos inclinados a contar todo encuentran que la obligación de abalear y de consolidar es fuerte. El investigador cualitativo, como el investigador de cuestiones únicas, debe optar entre contar mucho y contar poco. John van Maanen (1988) identificó siete opciones de presentación: realista, impresionista, confesional, crítica, formal, literaria y conjunta. Agregó criterios para seleccionar el contenido. Algunos criterios son establecidos por las agencias financiadoras, los eventuales lectores, la convención retórica, el patrón de la carrera del investigador o la perspectiva de publicación. Algunos criterios son establecidos por una noción de qué representa el caso más plenamente, de modo más apreciable por la hospitalidad recibida o en forma más abarcadora. Éstas son elecciones subjetivas que no son diferentes de aquellas que hacen todos los investigadores al elegir qué estudiar. Algunas se hacen mientras se diseña el estudio del caso, pero algunas siguen haciéndose a lo largo del estudio y hasta las horas finales.

El informe de un caso rara vez adopta la forma tradicional de la narración de una historia: la introducción de los personajes seguida por la revelación y la resolución de los problemas. Muchos patrocinadores de investigación y muchos investigadores quieren un informe que se vea como la ciencia social tradicional, que vaya desde la enunciación del problema hasta la revisión de la bibliografía, la compilación de datos, el análisis y las conclusiones. El caso puede describirse de muchas maneras.

Muchos investigadores, al principio de un estudio, intentan formarse una idea de cómo podría verse el informe final. En la Figura 17.3, los temas de las 16 secciones de un informe que se anticipa que tendrá 45 páginas fueron secuenciadas en la columna izquierda, con estimativos de los límites de página para cada una. Éste es el plan

²⁷ Podría parecer que sostengo aquí que la investigación de la acción participativa es problemática. La responsabilidad conjunta del diseño, la obtención de datos y la interpretación es posible, con frecuencia recomendable. Es importante que los lectores sepan cuándo se han configurado los valores del estudio de ese modo.

de los investigadores de Ucrania, Natali Sofiy y Svitlana Efimova, cuyo caso es Liubchyk. Liubchyk hubiera sido enviado a una escuela especial para niños minusválidos, pero gracias a una madre diligente y a un director orientado a la inclusión, fue «integrado en el grupo mayoritario» en el jardín de infantes normal de la Sra. Oxama. De modo estratégico, Liubchyk es usado como pivote para examinar el reciente impulso hacia la integración en el grupo mayoritario en Ucrania. Como se ve en los titulares de las columnas, la cuestión más importante fue la inclusión, seguida por la capacitación de los maestros y la educación centrada en los niños, seguidas de otras tres inquietudes. El lugar donde estas cuestiones podrían desarrollarse en el informe se predice en la figura. En las últimas dos columnas, los investigadores hicieron un listado de momentos y de citas singulares para incluir en las secciones. Al predecir el orden y el tamaño de las partes de la historia, uno puede reducir las posibilidades de reunir demasiado de cualquier tipo de datos.

Comparaciones

Un investigador informará su caso como caso, sabiendo que será comparado con otros. Los investigadores difieren respecto de cuánto instalan casos comparativos y reconocen los casos propios de los lectores. La mayoría de los investigadores naturalistas, etnográficos y fenomenológicos se concentrarán en describir el caso actual con suficiente detalle para que el lector pueda hacer buenas comparaciones. A veces, el investigador señalará comparaciones que podrían hacerse. Muchos investigadores de casos cuantitativos y de evaluación intentarán brindar algunas comparaciones, a veces presentando uno o más casos de referencia, a veces suministrando normas estadísticas para los grupos de referencia a partir de las cuales puede imaginarse un caso de referencia hipotético. Tanto los enfoques cuantitativos como los cualitativos brindan estrechas bases para una comparación estricta de casos, aunque existe una tradición de grandes comparaciones dentro de la antropología comparativa y las disciplinas relacionadas (Ragin, 1987; Sjoberg, Williams, Vaughan y Sjoberg, 1991; Tobin, 1989).

Considero que la comparación diseñada formalmente compite, de hecho, con el aprendizaje acerca del caso particular y con el que se obtiene a partir de él. La comparación es una gran estrategia epistemológica, un poderoso mecanismo conceptual, que fija la atención en uno o unos pocos atributos. Por lo tanto, oscurece todo conocimiento del caso que no facilita la comparación. La descripción comparativa es lo opuesto a lo que Geertz (1973) denominó «descripción densa». La

Cuestiones emergentes

Inserciones	Secciones de Tópicos	Páginas	Páginas de contexto	Información de contexto	Inclusión	Capacitación de maestro	Educ. centrada en el niño	Juego democrático	Sustentabilidad del programa	Elección frente a estándar	Tópicos menores	Citas, impresiones
D, C, 3	Liubchyk	5			X		X				1. Selección de maestros	A. Negro hoy, verde mañana
F, 1	Oksana	3	1		X	X	X			X	2. protección del niño	B. Director no burócrata
4	Capacitación de los maestros, Lviv	3	1	X	X	X					3. Visión del niño de la discapacidad	C. Visión de L del tiempo y la administración
	Conferencia de prensa, Lviv	2			X				X		4. Visión del maestro de la discapacidad	D. Contacto corporal
	Capacitación de los maestros, Kiev	2				X					5. Naturaleza de la discapacidad	E. Contratación de maestros o baches
	Capacitación de los maestros, Ucrania	2	2		X	X					6. Papel de la Iglesia	F. Centros de actividad de Oksana
3	Liubchyk	3		X	X						7. Sindicatos de maestros	G. Los padres votaron apoyo
	Sus padres	2		X	X						8. Programa TACIS de la Unión Europea	H. Evaluación psicológica
	Organizaciones de padres	2	2		X						9. Efectos de Chernobyl	I. Agresión, afección
B, 9	LEA, Lviv	3	1								10. Alternativas de ed. especiales	
	Ministerio	2	2		X		X	X			11. Preparación de padres	
2, 8	Ucrania SbS	2	2		X		X	X		X		
10	Interpretación: política de ed. alt.	4					X					
	Interpretación: capacitación de maestros	4		X		X						
E, 5	Interpretación: inclusión	4			X							
A	Liubchyk	2			X							
		45	11									

Figura 17.3: Plan para recopilar el informe final de Ucrania.

descripción densa del programa de música, por ejemplo, podría incluir las percepciones rivales de la contratación del personal, los recientes cambios al programa, el carisma del director del coro, la relación de trabajo con un organista de la iglesia, el interés de los académicos en un voto crítico de la junta directiva escolar y la falta de interés de los alumnos en aprender a tocar el clarinete. En estas particularidades, reside la vitalidad, el trauma y la unicidad del caso. La comparación puede hacerse acerca de cualquiera de estas características, aunque tiende a hacerse acerca de variables más generales tradicionalmente observadas en la organización de los programas de música (por ejemplo, repertorio, personal, presupuesto, política de viajes). Si uno se concentra en las bases para la comparación, la unicidad y las complejidades pasarán a segundo término. Un diseño de investigación que presenta una comparación reemplaza (a) *la comparación* con (b) *el caso* como foco del estudio.

Independientemente del tipo de estudio de caso –intrínseco, instrumental o colectivo–, los lectores con frecuencia aprenden poco a partir de los casos de control o de referencia elegidos sólo para la comparación. Cuando hay múltiples casos de interés intrínseco, claramente puede resultar útil compararlos.²⁸ No obstante, con frecuencia, hay sólo un caso de interés intrínseco, si lo hay. Los lectores con interés intrínseco en el caso aprenden más acerca de él directamente de la descripción; no hacen caso omiso de las comparaciones con otros casos, pero tampoco se concentran en ellas. A los lectores que examinan los estudios de casos instrumentales se les muestra el modo en el que el fenómeno existe dentro de casos particulares. En cuanto a la confiabilidad, las diferencias entre las medidas, tales como cuánto cambió el grupo, son fundamentalmente menos confiables que las medidas simples. De modo similar, se puede confiar menos en las conclusiones acerca de las diferencias medidas entre dos casos que en las conclusiones acerca de un caso único. No obstante, la ilustración de cómo ocurre un fenómeno en las circunstancias de varios ejemplares puede proporcionar un conocimiento valioso y fidedigno.

Existen muchas formas de conceptualizar los casos para maximizar el aprendizaje de un caso. Se espera que el caso sea algo que funciona, que opera; el estudio es la observación de las operaciones

²⁸ Los estudios de evaluación que comparan un programa innovador con un caso control con regularidad no logran hacer que la comparación sea creíble. Sin importar cuán bien estudiado haya sido, el caso control representa muy débilmente los casos que el lector ahora conoce. Al describir el caso del programa en forma abarcadora, el investigador puede ayudar al lector a extraer generalizaciones naturalistas.

(Kemmis, 1980). Hay algo que describir e interpretar. Las concepciones de la mayoría de los estudios de casos naturalistas, holísticos, etnográficos y fenomenológicos requieren una descripción precisa y una interpretación subjetiva, aunque disciplinada; un respeto por las percepciones de los fenómenos culturalmente diferentes y curiosidad acerca de ellas; y una representación empática de los ámbitos locales, todos mezclados (quizá amontonados) dentro de una epistemología constructivista.

Ética

Clifford Christians revisa las consideraciones éticas de la investigación cualitativa en el Capítulo 6 de este *Manual* (y otros autores como Coles, 1977, y Graue y Walsh, 1998, lo hacen en otros sitios). Los estudios de casos con frecuencia tratan asuntos que son de interés público, pero para los cuales no hay *derecho a saber* ni público ni académico. La financiación, la intención académica o la autorización de la Junta de Revisión Institucional no constituyen una licencia para invadir la privacidad de otros. Es poco probable que el valor de la mejor investigación pese más que el daño infligido a una persona expuesta. Los investigadores cualitativos son invitados en los espacios privados del mundo. Sus modales deberían ser buenos, y su código de ética debería ser estricto.

Además de mucho trabajo cualitativo, la investigación de estudios de casos comparte un interés intenso en las visiones y las circunstancias personales. Aquellos cuyas vidas y expresiones se describen corren el riesgo de la exposición y la vergüenza así como también de la pérdida de reputación, empleo y autoestima. Existe algo similar a un contrato entre el investigador y el investigado:²⁹ un pacto de divulgación y protección, por lo general informal, pero no silencioso, una obligación moral (Schwandt, 1993). Los riesgos al bienestar no pueden inventariarse, pero deben ejemplificarse. Las cuestiones relacionadas con la observación y el reportaje deben analizarse con anterioridad.

²⁹ Existe una obligación especial de proteger a aquéllos con recursos limitados. Aquellos que cumplen con los pedidos del investigador, que contribuyen de algún modo a la creación del caso, no deberían ser lastimados por ello, en general. Cuando se descubren violaciones continuas a la ética o la moralidad, o cuando éstas son la razón del estudio, el investigador debe tomar alguna medida meliorativa. La exposición y la crítica son legítimas dentro del estudio de caso, pero sonsacar una autoacusación de un respondedor no es más legítimo en la investigación que en la justicia.

Los límites al acceso deben sugerirse, y los acuerdos, honrarse. Es importante (aunque nunca es suficiente) para las personas objetivo recibir copias de los escritos que revelan cómo se los presenta, cita e interpreta; el investigador debería escuchar bien las respuestas de estas personas para detectar signos de preocupación. Es importante que se tenga gran cautela en minimizar los riesgos para los participantes del caso. Incluso con buena información previa suministrada por el investigador acerca del estudio, no puede esperarse que los investigados se protejan contra los riesgos inherentes a la participación. Deberían cumplirse las reglas para la protección de los sujetos humanos (y deberían presentarse quejas cuando sirven para poco más que para proteger la institución del investigador de los litigios). El investigador debería ir más allá de estas reglas, evitar examinar cuestiones delicadas de baja prioridad y convocar a asesores y revisores para que colaboren en la ampliación del sistema de protección.

Surgen problemas éticos (tanto dentro como fuera de los temas de investigación) con la no divulgación de los actos ilegales y la inmoralidad. Cuando se establecen las reglas de un estudio a fin de evitar que el investigador «haga denuncias de irregularidades» o el ejercicio de la compasión, existe un problema. Cuando se ha planteado la expectativa de que se está examinando la corrección y no se menciona una impropiedad grave que se ha observado, el informe es engañoso. El incumplimiento de la ética rara vez es un asunto simple; con frecuencia, tiene lugar cuando hay vigentes dos estándares contradictorios, como el retener la divulgación completa (en conformidad con el contrato) a fin de proteger una agencia buena, pero vulnerable (Mabry, 1999). Se necesitan procedimientos de revisión continuos y acumulativos, con ímpetu de la conciencia del investigador, de los interesados y de la comunidad de investigación.

Resumen

Entre las principales responsabilidades conceptuales de los investigadores de casos cualitativos se incluyen las siguientes:

- a. acotar el caso, conceptualizar el objeto de estudio;
- b. seleccionar los fenómenos, temas o cuestiones (es decir, las preguntas de la investigación que han de enfatizarse);
- c. buscar patrones de datos para elaborar las cuestiones;
- d. triangular las observaciones clave y las bases para la interpretación;
- e. elegir interpretaciones alternativas que seguir; y
- f. elaborar afirmaciones o generalizaciones acerca del caso.

Salvo (a), los pasos son similares a aquéllos de otros investigadores cualitativos. Cuanto más intrínseco sea el interés del investigador en el caso, más el foco del estudio estará en la idiosincrasia del caso, su contexto, cuestiones e historia particulares. Algunas opciones estilísticas principales para los investigadores de casos son las siguientes:

- a. en qué medida hacer del informe una historia,
- b. en qué medida comparar con otros casos,
- c. en qué medida formalizar las generalizaciones o dejar dichas generalizaciones a los lectores,
- d. cuánto de la descripción del investigador incluir en el informe, y
- e. si facilitar la protección del anonimato o no y en qué medida.

El estudio de casos es una parte de la metodología científica, pero su objetivo no se limita al progreso de la ciencia. Las poblaciones de casos pueden ser representadas pobremente por casos únicos o por muestras de unos muy pocos casos, y dichas pequeñas muestras de casos pueden brindar fundamentos cuestionables para proponer una gran generalización. No obstante, «debido a que más de una noción teórica puede estar guiando un análisis, la confirmación, la especificación más completa y la contradicción pueden ser el resultado de un estudio de caso» (Vaughan, 1992, pág. 175). Por ejemplo, perdemos confianza en la generalización de que un niño de padres separados está mejor con la madre que con el padre cuando encontramos un caso único de daños resultantes. Los estudios de casos tienen valor al refinar la teoría, sugerir complejidades para continuar con la investigación, como también al ayudar a establecer los límites de la generalizabilidad.

El estudio de casos también puede ser una fuerza disciplinada para establecer la política pública y reflexionar sobre la experiencia humana. La experiencia vicaria es una base importante para refinar las opciones y las expectativas de la acción. La epistemología formal tiene que desarrollarse aún más, pero de alguna manera los individuos extraen, de la descripción de un caso individual, consecuencias para otros casos, no siempre en forma correcta, pero con una confianza compartida por individuos con opiniones disímiles.

El objetivo de un informe de caso no es representar el mundo, sino representar el caso. Los criterios para llevar a cabo el tipo de investigación que conduce a una generalización válida necesitan ser modificados para adecuarse a la búsqueda de la particularización efectiva. La utilidad de la investigación de casos para los practicantes y los hacedores de políticas está en su ampliación de la experiencia. Los métodos del estudio de caso cualitativo son, en gran medida, los métodos de disciplinar la experiencia personal y particularizada.

Referencias bibliográficas

- Adams, H. (1918). *The Education of Henry Adams: An Autobiography*, Boston, Houghton Mifflin.
- Anderson, R. C. (1977). «The notion of schema and the educational enterprise», en R. C. Anderson, R. J. Spiro y W. E. Montague (comps.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, págs. 415-431.
- Asmussen, K. J. y Creswell, J. W. (1995). «Campus response to a student gunman», *Journal of Higher Education*, 66, págs. 575-591.
- Ausubel, D. P. y Fitzgerald, D. (1961). «Meaningful learning and retention: Interpersonal cognitive variables», *Review of Educational Research*, 31, págs. 500-510.
- Becker, H. S. (1992). «Cases, causes, conjunctures, stories, and imagery», en C. C. Ragin y H. S. Becker (comps.), *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press, págs. 205-216.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. y Strauss, A. L. (1961). *Boys in White: Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs (Nueva Jersey), Prentice-Hall.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston, Allyn & Bacon.
- Bohm, D. (1985). *Unfolding Meaning: A Weekend of Dialogue with David Bohm*, Nueva York, Routledge.
- Campbell, D. T. (1975). «Degrees of freedom and case study», *Comparative Political Studies*, 8, págs. 178-193.
- Carr, W. L. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, knowledge and Action research*, Londres, Falmer.
- Carter, K. (1993). «The place of story in the study of teaching and teacher education», *Educational Researcher*, 22, págs. 5-12.

- Clandenin, J. y Connelly, M. (1999). *Narrative Inquiry*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Coles, R. (1989). *The Call of stories: Teaching and the Moral imagination*, Boston, Houghton Mifflin.
- Coles, R. (1997). *Doing Documentary Work*, Oxford (Reino Unido), Oxford University Press.
- Collins, R. (1981). «On the microfoundations of macrosociology», *American Journal of Sociology*, 86, págs. 984-1.014.
- Connell, R. W. (1985). *Teachers' Work*, Sidney, George Allen & Unwin.
- Crabtree, B. F. y Miller, W. L. (1999). «Researching practice settings: A case study approach», en B. F. Crabtree y W. L. Miller (comps.), *Doing Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 293-312.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Cronbach, L. J. y Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*, Nueva York, Irvington.
- Delamont, S. (1992). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*, Londres, Falmer.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*, Englewood Cliffs (Nueva Jersey), Prentice Hall, 3ª edición.
- Denzin, N. K. (1999). «Cybertalk and the method of instances», en S. Jones (comp.), *Doing Internet Research: Critical issues and Methods for examining the Net*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 107-126.
- Eisner, E. (comp.) (1985). *Learning and Teaching the ways of Kknowing* (84º libro anual de la National Society for the Study of Education), Chicago, University of Chicago Press.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (comps.) (1996). *Composing Ethnography*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Erickson, F. (1986). «Qualitative methods in research on teaching», en

- M. C. Wittrock (comp.), *Handbook of Research on Teaching*, Nueva York, Macmillan, 3ª edición, págs. 119-161.
- Fals Borda, O. (comp.) (1998). *People's Participation: Challenges Ahead*, Nueva York, Apex.
- Feagin, J. R., Orum, A. M. y Sjoberg, G. (1991). *A Case for the Case Study*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Firestone, W. A. (1993). «Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research», *Educational Researcher*, 22(4), págs. 16-23.
- Fiske, J. (1994). «Audiencing: Cultural practice and cultural studies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 359-378.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research: Theory, Method and Application*, Londres, Sage.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Nueva York, Prentice Hall.
- Geertz, C. (1973). «Thick description: Toward an interpretive theory of culture», en C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, Nueva York, Basic Books, págs. 3-30.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, Nueva York, Basic Books.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- Glesne, C. y Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*, White Plains (Nueva York), Longman.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Nueva York, Academic Press.
- Goode, W. J. y Hatt, P. K. (1952). «The case study», en W. J. Goode y P. K. Hatt, *Methods of Social Research*, Nueva York, McGraw-Hill, págs. 330-340.

- Gottwald, N. K. (1979). *The Tribes of Jahweh: A Sociology of the Religion of Liberated Israel, 1250–1050 B.C.E.* Maryknoll (Nueva York), Orbis Books.
- Graue, M. E. y Walsh, D. J. (1998). *Studying Children in Context: Theories, Methods, Ethics*, Newbury Park (California), Sage.
- Hamilton, D. (1980). «Some contrasting assumptions about case study research and survey analysis», en H. Simons (comp.), *Towards a Science of the Singular*, Norwich (Gran Bretaña), University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education, págs. 76-92.
- Hansen, K. A., Kaufmann, R. K. y Saifer, S. (sin fecha). *Education and the Culture of Democracy: Early Childhood Practice*, [Disponible en Open Society Institute, 888 Seventh Ave., Nueva York, Nueva York 10106.]
- Heron, J. (1996). *Co-Operative Inquiry: Research into the Human Condition*, Londres, Sage.
- Herriott, R. E. y Firestone, W. A. (1983). «Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability», *Educational Researcher*, 12(2), págs. 14-19.
- House, E. R. y Howe, K. R. (1999). *Values in Evaluation and Social research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1994). «Data management and analysis methods», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 428-445.
- Kemmis, S. (1980). «The imagination of the case and the invention of the study», en H. Simons (comp.), *Towards a Science of the Singular*, Norwich (Gran Bretaña), University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education, págs. 93-142.
- Kennedy, M. M. (1979). «Generalizing from single case studies», *Evaluation Quarterly*, 3, págs. 661-678.
- Kozol, J. (1991). *Savage Inequalities*, Nueva York, Harper.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills (California), Sage.

- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (2000). «Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 163-188.
- Lockridge, E. (1988). «Faithful in her fashion: Catherine Barkley, the invisible Hemingway heroine», *Journal of Narrative Technique*, 18(2), págs. 170-178.
- Lofland, L. J. y Lofland, L. H. (1984). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, Belmont (California), Wadsworth, 2ª edición.
- Mabry, L. (1998). «Case study methods», en H. J. Walberg y A. J. Reynolds (comps.), *Advances in Educational Productivity. Vol. 7. Evaluation Research for Educational Productivity*, Greenwich (Connecticut), JAI, págs. 155-170.
- Mabry, L. (1999). «Circumstantial ethics», *American Journal of Evaluation*, 20, págs. 199-212.
- MacDonald, B., Adelman, C., Kushner, S. y Walker, R. (1982). *Bread and Dreams: A Case Study in Bilingual Schooling in the U. S. A.*, Norwich (Gran Bretaña), University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- Malinowski, B. (1984). *Argonauts of the Western Pacific*, Prospect Heights (Illinois), Waveland, trabajo original publicado en 1922.
- Maxwell, J. A. (1992). «Understanding and validity in qualitative research», *Harvard Educational Review*, 63, págs. 279-300.
- McCormick, S. (1994). «A nonreader becomes a reader: A case study of literacy acquisition by a severely disabled reader», *Reading Research Quarterly*, 29(2), págs. 157-176.
- Messick, S. (1989). «Validity», en R. L. Linn (comp.), *Educational measurement*, Nueva York, Macmillan, 3ª edición, págs. 13-103.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición.
- Morris, E. (1979). *The Rise of Theodore Roosevelt*, Nueva York, Coward, McCann & Geoghegan.

- Parlett, M. y Hamilton, D. (1976). «Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes», en G. V. Glass (comp.), *Evaluation Studies Review Annual*, Beverly Hills (California), Sage, vol. 1, págs. 141-157.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park (California), Sage, 2ª edición.
- Peshkin, A. (1986). *God's Choice*, Chicago, University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge: Towards a Postcritical Philosophy*, Chicago, University of Chicago Press.
- Pugach, M. (1998). *On the Border of Opportunity: Education, Community, and Language at the U.S.- Mexico Line*, Mahwah (Nueva Jersey), Erlbaum.
- Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Ragin, C. C. (1987). *The Comparative Method*, Berkeley, University of California Press.
- Ragin, C. C. (1992). «Cases of "What is a case?"», en C. C. Ragin y H. S. Becker (comps.), *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press, págs. 1-18.
- Ragin, C. C. y Becker, H. S. (comps.) (1992). *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- Raisin, S. y Britton, E. D. (1997). *Bold Ventures: Patterns among U. S. Innovations in Science and Mathematics Education*, Dordrecht (Países Bajos), Kluwer Academic.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Robinson, W. S. (1951). «The logical structure of analytic induction», *American Sociological Review*, 16, págs. 812-818.
- Rumelhart, D. E., H. Ortony, A. (1977). «The representation of knowledge in memory», en R. C. Anderson, R. J. Spiro y W.

- E. Montague (comps.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Hillsdale (Nueva Jersey), Erlbaum, págs. 99-135.
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2000). «Data analysis and management methods», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park (California), Sage, 2ª edición, págs. 769-802.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Nueva York, Basic Books.
- Schwandt, T. A. (1993). «Theory for the moral sciences: Crisis of identity and purpose», en G. Mills y D. J. Flinders (comps.), *Theory and Concepts in Qualitative Research*, Nueva York, Teachers College Press, págs. 5-23.
- Schwandt, T. A. (2000). «Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park (California), Sage, 2ª edición, págs. 189-213.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data*, Londres, Sage.
- Silverman, D. (2000). «Analyzing talk and text» en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park (California), Sage, 2ª edición, págs. 821-834.
- Simons, H. (comp.) (1980). *Towards a Science of the Singular*, Norwich (Gran Bretaña), University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- Sjoberg, G., Williams, N., Vaughan, T. R. y Sjoberg, A. (1991). «The case approach in social research: Basic methodological issues», en J. R. Feagin, A. M. Orum y G. Sjoberg (comps.), *A Case for the Case Study*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, págs. 27-79.
- Smith, L. M. (1978). «An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies», en L. Shulman (comp.), *Review of Research in Education*, 6, Chicago, Peacock Press, págs. 316-377.
- Smith, L. M. (1994). «Biographical method», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 286-305.

- Smith, L. M. y Dwyer, D. (1979). *Federal Policy in Action: A Case Study of an Urban Education Project*, Washington DC, National Institute of Education.
- Smith, R. (1889). *An Aberdeenshire Village Propaganda: Forty years ago*, Edimburgo, David Douglas.
- Spiro, R. J., Vispoel, W. P., Schmitz, J. G., Samarapungavan, A. y Boerger, A. E. (1987). «Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains», en B. C. Britton (comp.), *Executive Control Processes*, Hillsdale (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum, págs. 177-199.
- Stake, R. E. (1978). «The case study method of social inquiry», *Educational Researcher*, 7(2), págs. 5-8.
- Stake, R. E. (1988). «Case study methods in educational research: Seeking sweet water», en R. M. Jaeger (comp.), *Complementary Methods for Research in Education*, Washington DC, American Educational Research Association, págs. 253-278.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Stake, R. E. y Trumbull, D. J. (1982). «Naturalistic generalizations», *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, págs. 1-12.
- Stenholm, B. (1984). *The Swedish School System*, Estocolmo, The Swedish Institute.
- Stenhouse, L. (1979). *The Study of Samples and the Study of Cases*, discurso presidencial ante la conferencia anual de la British Educational Research Association.
- Stenhouse, L. (1984). «Library access, library use and user education in academic sixth forms: An autobiographical account», en R. G. Burgess (comp.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Londres, Falmer, págs. 211-234.
- Stouffer, S. A. (1941). «Notes on the case-study and the unique case», *Sociometry*, 4, págs. 349-357.

- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park (California), Sage.
- Tierney, W. (2000). «Undaunted courage: Life history and the postmodern challenge», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Hand-book of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 537-554.
- Tobin, J. (1989). *Preschool in Three Cultures*, New Haven (Connecticut), Yale University Press.
- van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Chicago, University of Chicago Press.
- Vaughan, D. (1992). «Theory elaboration: The heuristics of case analysis», en C. C. Ragin y H. S. Becker (comps.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press, págs. 173-202.
- Vaughan, D. (1999). «The dark side of organizations: Mistake, misconduct and disaster», *Annual Review of Sociology*, 25, págs. 271-305.
- von Wright, G. H. (1971). *Explanation and Understanding*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- White, H. C. (1992). «Cases are for identity, for explanation, or for control», en C. C. Ragin y H. S. Becker (comps.), *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press, págs. 83-104.
- Wieviorka, M. (1988). *Sociétés et terrorisme*, París, Fayard.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied Social Research Methods, vol. 5, Beverly Hills (California), Sage.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Newbury Park (California), Sage, 2ª edición.
- Yin, R. K. (noviembre de 1992). *Evaluation: A singular craft*, documento presentado en la reunión anual de la American Evaluation Association, Seattle, Washington.

18

La observación de la participación y el surgimiento de la etnografía pública

Barbara Tedlock

La observación participante fue creada durante fines del siglo XIX como un método de campo etnográfico para el estudio de culturas pequeñas y homogéneas. Se esperaba que los etnógrafos vivieran en una sociedad durante un período de tiempo extendido (dos años, idealmente), participaran en forma activa en la vida cotidiana de sus miembros y observaran con detenimiento sus gozos y sufrimientos como una forma de obtener material para el estudio científico social. Se creyó ampliamente que este método producía información documental que no sólo era «real» sino que también reflejaba el propio punto de vista del nativo acerca de la realidad.¹

Privilegiar la observación participante como un método científico alentó a los etnógrafos a demostrar sus habilidades de observación en monografías académicas y su participación social en memorias personales. Este enfoque dualista dividió los reinos de la experiencia

¹ El reemplazo de la etnografía de sillón por el conocimiento de otras culturas obtenido en forma experimental fue encabezado por Matilda Cox Stevenson, Alice Fletcher, Franz Boas y Frank Hamilton Cushing (B. Tedlock, 2000, pág. 456). Más tarde, Bronislaw Malinowski afirmó que este nuevo tipo de investigación era un método formal (Firth, 1985). Malinowski también afirmó que la antropología tenía que ver con la comprensión de otras culturas desde «el punto de vista del nativo» (1922, pág. 25). Para obtener un análisis de la historia y la práctica de la observación participativa, véase B. Tedlock (2000).

públicos (monografías) de los privados (memorias) y los objetivos (etnográficos) de los subjetivos (autobiográficos). La oposición creó lo que parece, desde una perspectiva del siglo XXI, no sólo improbable sino también moralmente sospechoso.²

Más recientemente, los etnógrafos han modificado la observación participativa al asumir «la observación de la participación» (B. Tedlock, 1991, 2000). Durante esta actividad, reflexionan acerca de su propia participación dentro del marco etnográfico y se comprometen en forma crítica con ella. Un nuevo género, conocido como «autoetnografía», emergió de esta práctica. Los autores que trabajan en el género intentan salvar la distancia entre el reino público y el privado conectando el impulso autobiográfico (la mirada hacia adentro) con el impulso etnográfico (la mira hacia afuera). La autoetnografía, en su plenitud, es una actuación cultural que trasciende la autorreferencialidad comprometiéndose con formas culturales que están directamente involucradas con la creación de la cultura. La cuestión no es tanto la distancia, la objetividad y la neutralidad como la cercanía, la subjetividad y el compromiso. Este cambio de enfoque hace hincapié en los patrones relacionales en lugar de en los autónomos, en la interconexión en lugar de en la independencia, en la translucidez en lugar de en la transparencia y en el diálogo y la actuación en lugar de en el monólogo y la lectura.³

Estos temas que alguna vez fueron tabú, tales como admitir nuestro propio temor de la violencia física así como también nuestros encuentros íntimos en el campo, ahora no sólo son inscritos sino también descritos y actuados como datos de la ciencia social.⁴ Los pilares filosóficos de este discurso yacen en los dominios de las teorías críticas, feministas, posestructuralistas y posmodernas, con sus modos de análisis comparativos, interruptivos y no universalistas. La ciencia social

² Esta división entre monografías y memorias está ilustrada por los libros de Jean-Paul Dumont (1876, 1978).

³ Para un análisis del género de la autoetnografía, véanse Strathern (1987), Lionnet (1989), Deck (1990), Friedman (1990), B. Tedlock (1991), Okely y Callaway (1992), Pratt (1994), Van Maanen (1995), Ellis y Bochner (1996, 2000), Clough (1997), Harrington (1997) y Reed-Danahay (1997).

⁴ Ejemplos de trabajos que tocan estos temas incluyen a Cesara (1982), Weston (1991, 1998), Scheper-Hughes (1992), Kleinman y Copp (1993), Newton (1993), Wade (1993), Blackwood (1995), Bolton (1995), Dubisch (1995), Grindal y Salomone (1995), Kulick (1995), Kulick y Willson (1995), Lewin (1995), Nordsstrum y Robben (1995), Shokeid (1995), Behar (1996), Daniel (1996), Kennedy y Davis (1996), Lewin y Leap (1996), Wafer (1996), Zulaika y Douglass (1996), Willson (1997), Lee-Treweek y Linkogle (2000), Theidon (2001), Wolcott (2002), Gusterson (2003) y Wax (2003).

en este ambiente ha perdido las esperanzas en relación con una simple recolección de datos y, en cambio, «ofrece relecturas de representaciones en todas las formas del procesamiento de información, la ciencia empírica, literatura, cine, televisión y simulación por computadora» (Clough, 1992, pág. 137).

Compromiso público

La antropología de los primeros tiempos en los Estados Unidos incluía una tradición de crítica social y compromiso público. Como resultado, la mayoría de los artículos y los libros de aquella época podían ser leídos, comprendidos y disfrutados por cualquier persona educada. Académicos tales como Franz Boas, Ruth Benedict y Margaret Mead moldearon la opinión pública a través de sus voluminosos escritos, sus discursos en público y sus llamados a la acción social y política. Boas pasó la mayor parte de su carrera luchando contra la confusión racista de los atributos humanos físicos y culturales. Su alumna Ruth Benedict, en su exitoso libro *Patterns of Culture* (1934), promocionó la noción de «cultura» no simplemente como esos eventos artísticos que llegaban a las páginas femeninas de los periódicos de su época, sino como toda una forma de vida de las personas. Al hacerlo, humanizó a los pueblos que no eran de elite y no eran occidentales —ellos también tienen cultura— y deslegitimó las ideas evolutivas con respecto a las jerarquías de los pueblos. Margaret Mead, en *Coming of Age in Samoa* (1928), refutó la noción de que la adolescencia era necesariamente un período de tensión. Más tarde, en *Sex and Temperament in Three Primitive Societies* (1935), argumentó contra la ideología sexual occidental dominante de su época, que afirmaba que los hombres eran naturalmente agresivos mientras que las mujeres eran naturalmente pasivas.⁵

Sin embargo, para la década de 1950, al tiempo que la cultura académica en los Estados Unidos sentía el gélido viento de la era McCarthy, muchos investigadores ya no se atrevieron a dirigir su trabajo al público general. En cambio, se retiraron a pequeños grupos profesionales donde se trataban entre ellos. Al hacerlo, elaboraron paradigmas teóricos apolíticos cada vez más elegantes: funcionalismo, cultura y personalidad, estructuralismo, análisis componencial y se-

⁵ Un reciente y extenso ensayo en *The Nueva Yorker* (Pierpont, 2004) perfiló el legado público de Boas así como de sus alumnos. Véase también el libro sobre la raza de Benedict (1945).

miótica. Con el tiempo, la desconexión social y política se atrincheró en el mundo académico y surgió un fuerte tabú contra cualquier forma de crítica social de las instituciones o prácticas hegemónicas. Hasta mediados de la década de 1960 la función crítica de la etnografía en los Estados Unidos no reapareció. Stanley Diamond acuñó el término «antropología crítica» en 1963 y luego aclaró su naturaleza comprometida socialmente en su diario *Dialectical Anthropology*.⁶

Este reavivamiento del compromiso público tuvo lugar en el contexto del movimiento de los derechos civiles, la oposición a la guerra de Vietnam y otras intervenciones de los Estados Unidos en el Tercer Mundo, los escritos de la rama de California de la Escuela de Fráncfort y la investigación de los revisionistas de la educación. Como paradigma de investigación más general, este renovado compromiso público y crítico se conoció como «teoría crítica». Los académicos que trabajaban dentro del paradigma lo vieron como una forma de liberar el trabajo académico de la dominación capitalista y de ayudar a las escuelas y otras instituciones a convertirse en lugares donde las personas pudieran ser socialmente empoderadas más que subyugadas.⁷

Un modo en que la teoría crítica fue puesta en práctica fue a través de la producción de obras que trataban acerca de los aprietos económicos y políticos de trabajadores y campesinos empobrecidos. A mediados de la década de 1960, grupos de teatro populares tales como *Bread and Puppet* en los Estados Unidos y Teatro Campesino en México comenzaron a trabajar juntos como colectivos igualitarios y produjeron teatro gratis para las masas. El objetivo de estos grupo de teatro en América Latina era transformar políticamente la visión que los campesinos tenían de sí mismos, como granjeros rurales independientes, a trabajadores explotados y mal retribuidos.

Paulo Freire teorizó que este proceso de empoderamiento, que llamó *concientización*, tiene lugar cada vez que las personas se dan cuenta de sus propias ideas y actúan según ellas en lugar de consumir las ideas de los demás. En *Pedagogy of the Oppressed* (1973), describió de qué manera el proceso de *concienciación* ocurre mediante el diálogo, durante el cual las personas comparten información acerca de las injusticias institucionales y desafían los intereses poderosos a fin de cambiar sus propias realidades cotidianas. La investigación parti-

⁶ Véanse Diamond (1974) y Gailey (1992). Stanley Diamond fundó el diario internacional *Dialectical Anthropology* en 1975. Desde su inicio, ha tenido una función fundamental al criticar la disciplina de la antropología: sus líderes intelectuales, paradigmas y representaciones.

⁷ Véanse Marcuse (1964), Leacock (1969), Freire (1973), Bowles y Gintis (1976), Brodkey (1987) y Giroux (1988).

cipativa de origen popular creció de este ambiente y se convirtió en una estrategia para grupos que carecían de recursos y de poder para trabajar juntos a fin de lograr el empoderamiento político.⁸

A medida que la investigación participativa y el teatro de origen popular se volvieron movimientos importantes en América Latina, los alumnos universitarios y los intelectuales, en su arrebatado de solidaridad con las masas, redujeron las diferencias culturales a diferencias de clase. De lo que no se dieron cuenta fue de que los pueblos indígenas viven en los márgenes de la sociedad capitalista principalmente por motivos de diferencias lingüísticas y religiosas más que simplemente a causa de su privación económica de derechos (Taylor, 2003, pág. 198).

El principal colectivo teatral del Perú, el Grupo Cultural Yuyachkani, ha trabajado para evitar esta posición políticamente ingenua arrojando luz sobre una epistemología multilingüe y multiétnica combinada. Este grupo predominantemente «blanco» e hispanoparlante está en gran medida involucrado con las poblaciones locales indígenas y mestizas así como también con formas transculturales andino-españolas de conocimiento y recuerdo. La parte quechua de su nombre, Yuyachkani, que significa «Estoy pensando», «estoy recordando» y «soy tu pensamiento», destaca su reconocimiento de la complejidad de la memoria social del Perú. Consiste no sólo en la memoria de archivos que existe en los textos escritos sino también, y quizás en mayor medida, en la memoria personificada transmitida en la actuación. El grupo trata de que sus públicos urbanos reconozcan las muchas formas diferentes de ser «peruano» y, al hacerlo, insiste en crear una comunidad de testigos a través de sus actuaciones (Taylor, 2001).

Existe una historia similar de teatro popular en África (Coplan, 1986). En Ghana, por ejemplo, *Concert Party Theatre* combinó formas orales y vernáculos de manera de ser, a la vez, accesible tanto para personas analfabetas como educadas (Cole, 2001). Como en América Latina, los intelectuales en África inicialmente desaprobaban el teatro popular por lo que veían como su falta de radicalismo social o político. No habían sido conscientes de la naturaleza política de las actuaciones, que, en lugar de expresar la crítica de una forma narrativa directa y obvia, sutilmente introducían la subversión política dentro de la actuación misma. La posición de los actores como «predicadores» y

⁸ La investigación participativa, también conocida como «investigación-acción participativa» está íntimamente asociada con la etnografía performativa crítica, la teoría de la liberación, el neomarxismo y el activismo de los derechos humanos. Véase Oliveira y Darcy (1975), Fals Borda y Rahman (1991), Whyte (1991), Marika, Ngurruwuthun y White (1992), Park y otros (1993), Heron y Reason (1997), Cohen-Cruz (1998), Kemmis y McTaggart (2000) y Haedicke (2001).

el respaldo de los públicos en busca de «lecciones» crearon una nueva forma teatral que no era mimética ni espectacular, ni realista ni clásica. Más bien era un discurso de ejemplo. Como tal, estaba involucrado tanto social como políticamente.⁹

Concert Party Theatre transformó la ficción autorizante del colonialismo, la «civilización», en una práctica humorística en lugar de permitirle tener un estado ontológico (véase Bakhtin, 1984). Esto sugiere que, a fin de descubrir la importancia social, cultural y política del teatro popular, uno debe analizar la poesía de acción. Los artistas de concierto de África Occidental escogieron elementos de fuentes locales, nacionales, continentales, diaspóricas, europeas y americanas y poéticamente los remodelaron y produjeron una forma del todo nueva y poderosa de política popular.

Etnografía performativa

La actuación está en todas partes en la vida: desde simples gestos hasta melodramas y macrodramas. Puesto que las actuaciones dramáticas pueden comunicar un análisis político y teórico comprometido, junto con retratos emocionales matizados de seres humanos, han ganado aceptación por parte de una serie de documentalistas. Las obras de teatro y otras actuaciones se convierten en formas vibrantes de etnografía que combinan acciones políticas, críticas y expresivas que se centran en experiencias vividas local y globalmente. Una serie de etnógrafos han servido de productores, actores y dramaturgos.¹⁰

Hay dos tipos principales de etnografía performativa que vinculan directamente el pensamiento antropológico y la etnografía. Una considera que la conducta humana es actuación y la otra considera que la actuación es una interacción humana. Edith y Victor Turner sugirieron que cada formación socioeconómica tiene su propio espejo cultural-estético en el que alcanza la autorreflexividad. Su meta era

⁹ Para un análisis de este nuevo tipo de teatro poscolonial políticamente comprometido en África, véanse Desai (1990), Mlama (1991), Mda (1993), Kerr (1995), Idoko (1997) y Barber (2000).

¹⁰ Para ejemplos y análisis de etnografía performativa, véase Kuper (1970), Garner y Turnbull (1979), Grindal y Shepard (1986), Turner (1988), Turnbull en Higgins y Cannan (1984), D. Tedlock (1986, 1998, 2003), Conquergood (1989), McCall y Becker (1990), Richardson y Lockridge (1991), Hastrup (1992, 1995), Mienczakowski y Morgan (1993), Smith (1993), Allen y Garner (1994), Laughlin (1994), Bynum (1995), Isbell (1995), Kondo (1995), Mienczakowski (1995, 1996), Schevill y Gordon (1996), Cole (2001), Wolcott (2002) y Chatterjee (2003).

ayudar a los alumnos a comprender de qué manera las personas dentro de una multitud de culturas experimentan sus propias vidas sociales. A tal fin, pusieron en escena una boda en Virginia, la ceremonia del solsticio de invierno de los *mohawk*, la ceremonia de la pubertad de una muchacha *ndembu* y la ceremonia de los *kwakiutl hamatsa*.¹¹

Puesto que la cultura es emergente en la interacción humana en lugar de estar ubicada en lo profundo del cerebro o el corazón humanos o ligada relajadamente a objetos materiales externos o estructuras sociales impersonales, las obras de teatro son una forma poderosa de moldear y mostrar la construcción cultural en acción. Debido a esta cualidad subjuntiva, las obras crean y representan textos morales que comunican vibrantes retratos emocionales de seres humanos, junto con una respuesta empática y un análisis político profundamente comprometido (Cole, 1985).

La creación y la producción de obras de teatro (a diferencia de la creación de cuentos cortos o novelas) controlan los vuelos de la imaginación, puesto que la actuación dramática exige que la visión esté personificada. Las actuaciones públicas alientan a los autores y a los actores a pensar en concreto acerca de lo que puede observarse más que en detenerse mucho en pensamientos interiores. Los actores comunican, por medio de los gestos y otras expresiones corporales, una realidad mimética comprensible y creíble para sus espectadores. Tales actuaciones operan sobre un principio de retroalimentación de aproximarse a la realidad controlando los detalles y luego refinando la representación en un enfoque reiterativo o «circuito cerrado». En contraste, las novelas y los dramas teatrales, si bien pueden estar moldeados desde el punto de vista etnográfico, operan sobre un principio más «abierto».

A causa de ésta y otras características, el teatro popular, con su *ethos* igualitario «por el pueblo, para el pueblo», sirve como imitación de los aspectos del mundo sensato y, por lo tanto, es una forma de mimesis cultural o representación. Milton Singer (1972) introdujo la noción de «representación cultural» como una importante institución que personificaba aspectos clave de las tradiciones culturales. Desde entonces, el teatro popular, en especial el de la improvisación, ha sido estudiado como representación cultural en muchos lugares. Los teatros populares en Irán e Indonesia, por ejemplo, se improvisan alrede-

¹¹ Véanse Turner y Turner (1982), Schechner (1983, 1985), Schechner y Appel (1990), Turner (1988), Beeman (1993) y Bouvier (1994) para análisis de antropología teatral. Esta investigación es muy diferente de la «antropología teatral» de Eugenio Barba, que se concentra en la formación actoral entre culturas (Barba y Savarese, 1991). Para un análisis del teatro popular iraní, véase Beeman (1979, 1981).

dor de argumentos mínimos. Los actores crean entre ellos y dialogan con el público.¹²

La música, las canciones, la danza, el relato de historias, los títeres y otras formas teatrales muchas veces son adoptadas como formas de análisis político, catarsis y sanación grupal por pueblos indígenas que han experimentado una destitución étnica, cultural y social, una miseria absoluta y horrendos actos de violencia. Los trabajadores de temporada de Basotho, por ejemplo, responden a su situación social con palabras cantadas muy evocativas y crean un «escudo cultural» contra la dependencia, la expropiación y las relaciones deshumanizantes de raza y de clase en Sudáfrica (Coplan, 1994). Las mujeres que viven en las *favelas*, o asentamientos urbanos, de Brasil crean modos absurdos y de humor negro de relatar historias frente a la pobreza, el trauma y la tragedia. Estas historias estéticamente definen –y emocionalmente liberan– la alienación y la frustración causadas por años de severa privación económica y desesperación social (Goldstein, 2003). Al hacerlo, producen un comentario en el que los actores, que también son sus propios autores, rechazan el exceso de conocimiento que tipifica a un autor acreditado. Estos actores-autores, con la ayuda de los miembros de su público, crean múltiples subargumentos cómicos. Como resultado de esta situación contingente, cada representación es única e irrepetible.

Un grupo de teatro indígena de Mozambique produjo una obra de teatro en Maputo que debutó con un ataque en un mercado a una mujer que fue brutalmente asesinada y transformada en un espíritu. Luego se representó una ceremonia que incluyó historias de sanación, cantos, baños rituales y abrazar y acariciar a las víctimas de la violencia como uno lo haría con un niño temeroso. Según el grupo, el principal propósito al escribir y representar el drama fue movilizar a las mujeres para que hicieran una huelga de sexo hasta que la matanza terminara (Nordstrum, 1997).

En Chiapas, México, durante los últimos años de la década de 1980, un grupo de granjeros mayas que habían servido durante muchos años como informantes para etnógrafos extranjeros fundaron una compañía de teatro llamada *Lo'il Maxil*, o «Diálogo de monos» (Breslin, 1992). Su meta era producir obras de teatro que pudieran presentar la historia y la cultura mayas. Desde su inicio, el antropólogo Robert Laughlin trabajó como dramaturgo para el grupo. Una de las primeras

¹² Las descripciones y los análisis etnográficos del teatro popular indonesio incluyen los de Belo (1960), Peacock (1978), Wallis (1979), Keeler (1987) y Hobart (2002). El teatro popular de Bali puede observarse en un film documental clásico de Bateson, Belo y Mead (1952).

obras que produjeron se tituló *Herencia fatal* (Sna Jtz'ibajom, 1996). Trataba de dos hermanos que mataban a su hermana en una disputa por tierra. Tales disputas siguen siendo un problema común en las zonas rurales de México y Guatemala, donde los hermanos muchas veces terminan en los tribunales debido a la falta de tierra agrícola suficiente con la que mantener a sus familias.

La obra de teatro comenzaba con una ceremonia de sanación que mostraba a un chamán trabajando. Durante el estreno en San Cristóbal, un chamán iniciado, que también era miembro de la compañía teatral, se sentó entre bastidores con el elenco. En medio de la representación, de pronto saltó y caminó hasta la parte delantera del telón a fin de ver si la sanación chamánica estaba bien representada. Debido a que esta escena era una parte importante de la verisimilitud de la obra, tenía que ser absolutamente conforme con la realidad. De no serlo, la mayor parte del público maya no se conectaría con el mensaje de continuidad cultural brindado por el ejemplo de sanación tradicional. Frente a enormes injusticias históricas, en las que la mayor parte de las tierras pertenece a propietarios ausentes, los rituales de sanación conceden a los mayas un espacio para la resistencia y la recuperación. Esto se logró en la obra revelando el constante imperialismo colonial en el centro de los problemas sociales de los mayas.

Se siguieron produciendo ésta y otras obras de teatro por docenas en las aldeas rurales mayas, así como también en las grandes ciudades multiétnicas de México y los Estados Unidos (Laughlin, 1994, 1995). Al término de cada representación, el elenco y el público sostienen un diálogo. Se expresan ideas acerca de formas de mejorar la producción como una obra de arte, documento cultural y crítica política, y se incluyen cambios en futuras representaciones. Este tipo de círculo de retroalimentación está en el centro de la distinción de Bertholt Brecht (1964) entre teatro «tradicional» y «épico». El teatro tradicional es monológico y, como resultado, los espectadores no pueden influir sobre lo que sucede en el escenario porque es arte y ellos representan la vida. El teatro épico es dialógico y, como resultado, el público sufre un proceso en el que aprenden algo acerca de sus vidas. El teatro popular que consiste en obras que derivan de la etnografía, también llamadas «etnodramas» (Mieniczakowski, 1995, 1996), se encuentra dentro de la tradición del teatro épico.

Otro ejemplo instructivo del etnodrama es la obra zuñi llamada *Ma'l Okyatssik an Denihallowilli:we*, «Regalos de la mujer de sal». Fue escrita, patrocinada y representada varias veces en la década de 1990 por el grupo de teatro conocido como *Idiwanan An Chawe* o «Niños del Lugar del Centro». Esta obra bilingüe, que explora el cuidado físico y espiritual de Zuñi Salt Lake, planteó cuestiones importantes acerca

la violación continua de la soberanía zuñi por parte del gobierno de los Estados Unidos. La tribu patrocinó una serie de representaciones públicas en el pueblo así como también una gira a través del país. Después de cada representación, el director, el autor, los actores, los bailarines, los cantantes y los miembros del público conversaban acerca del significado y la interpretación de la obra. En colaboración con el grupo de los Apalaches llamado *Roadside Theater*, también produjeron una obra bicultural titulada *Corn Mountain / Pine Mountain: Following the Seasons* o *Dowa Yalanne / Ashek'ya Yalanne Debikwayinan Idulohha*. Los actores incluían a tres relatores de historias zuñi y a tres relatores apalaches con ropas modernas y dieciséis bailarines y cantantes zuñi con trajes tradicionales. En lugar de acentuar las diferencias culturales, que había muchas, se concentraron en la similitud de sus relaciones compasivas recíprocas con los humanos, los animales y las montañas (Cocke, Porterfield y Wemytewa, 2002).

Los etnodramas también han sido usados para tratar cuestiones sociales urbanas e institucionales. Una pieza de representación centrada en la esquizofrenia, titulada *Syncing Out Loud: A Journey into Illness*, fue presentada en varios escenarios de residencias psiquiátricas en Australia. La obra fue escrita por sociólogos y representada por un grupo de actores profesionales y estudiantes de enfermería como una estrategia psicoterapéutica pensada para instruir tanto a los alumnos como a los pacientes (Cox, 1989). Cada representación estaba seguida de un foro abierto que no sólo construía un consenso comunicativo, sino que también revelaba elementos de la representación que eran imprecisos y privaban de derechos. Como resultado de esta estrategia pública de revisión de la representación, el guión permaneció con final abierto y en constante evolución (Mieniczakowski, 1996).

Lo que sucede cuando un etnodrama no se maneja de esta manera fue revelado en una obra llamada *Talabot*, representada en 1988 por el grupo de teatro danés *Odin Teatret* (Hastrup, 1992). El personaje central era una etnógrafa danesa, Kirsten Hastrup. Escribió una autobiografía detallada para que fuera usada por el elenco para representar su vida. Los otros personajes –Knud Rasmussen (el explorador polar danés), el Che Guevara (el revolucionario latinoamericano) y Antonin Artaud (el poeta surrealista francés)– fueron escogidos para reflejar los elementos específicos de su vida. Kirsten había leído de niña acerca de las exploraciones al polo de Rasmussen, que la llevaron a estudiar antropología. El Che Guevara eligió la revolución para empoderar a los débiles, mientras que Kirsten eligió la etnografía para defender las culturas más débiles. Antonin Artaud yuxtapuso el teatro y la plaga y, al hacerlo, reflejó la propia locura de Kirsten después de su trabajo de campo, cuando se vio enredada en una telaraña de

realidades que competían. La etnógrafa también tenía una gemela en la obra, una figura taimada que, como ella misma, hacía las veces de espejo que prometía no mentir, pero nunca decía toda la verdad tampoco, un clásico dilema etnográfico (Crapanzano, 1986).

La respuesta inicial de Kirsten al ver la obra en escena fue la sensación de conmoción y traición al «haber sido el objeto de un trabajo de campo» (Hastrup, 1995, pág. 144). Al analizar su propio malestar, notó que la exageración de su biografía, lograda a través del uso de héroes masculinos, creaba esquizofrenia en su concepto del *self*. Como resultado, descubrió que no podía identificarse del todo con la Kirsten representada ni tampoco podía distanciarse de ella. «No era ni mi doble ni otra persona. Restableció mi biografía de un modo original, sin ser yo y sin dejar de ser yo al mismo tiempo. No fui representada, fui actuada» (Hastrup, 1995, pág. 141). Cuando el grupo de teatro dejó Dinamarca para llevar sus representaciones a Italia, sintió que se estaban yendo con el sentido de su vida, con su alma y, al hacerlo, la habían despojado de su concepto de un *self*. El dolor que esto le causó la hizo comprender la pérdida del informante ante la partida del etnógrafo que, durante un breve período de tiempo, la había alentado a ver quién era para otro.

Debido a que Hastrup aprendió algo acerca de sí misma como espectadora, la obra podría describirse como encasillada dentro de la categoría brechtiana de «teatro épico». Sin embargo, dado que el director no incluyó las respuestas y las observaciones de ella en sus siguientes representaciones, la obra operó de un modo teatral tradicional y reveló una actitud ficticia hacia la realidad. Por ello, aunque la obra tuvo una investigación etnográfica, no fue un etnodrama en el modo épico, porque no operó dentro de un modelo de retroalimentación de círculo cerrado de refinar los detalles una y otra vez hasta que se acercara cada vez más a la realidad de su vida.

Etnografía pública

Casi en forma simultánea con el desarrollo del etnodrama, algunas editoriales y asociaciones profesionales comenzaron a alentar a los científicos sociales a que se dieran a conocer abiertamente a públicos no especializados. Uno de los primeros y el más exitoso de estos logros fue el de Jean Malaurie, que estableció la serie francesa *Terre Humaine* en la editorial Plon de París. Con los años, *Terre Humaine* desarrolló un enorme público para su apasionado y políticamente comprometido arte de retratar narrativo. Esta distinguida

serie de accesibles etnografías y biografías narrativas ahora tiene más de 80 títulos.¹³

En Gran Bretaña y los Estados Unidos ocurrió una apertura similar de la antropología. En 1985, el Real Instituto Antropológico, ubicado en Londres, lanzó una nueva revista titulada *Anthropology Today*. Esta publicación bimensual fue diseñada para atraer a la gente que trabajaba en disciplinas próximas, incluidas otras ciencias sociales, educación, cine, salud, desarrollo, estudios sobre refugiados y ayuda humanitaria (Benthall, 1996). Se concentró en fotografía, filmes etnográficos, dilemas del trabajo de campo, antropología nativa, globalización y la función de los antropólogos en el desarrollo.

La Asociación Antropológica Norteamericana también asumió una función central al estimular la misión más amplia para la disciplina de la antropología. La publicación insignia de la asociación, *American Anthropologist*, bajo la edición de Barbara y Dennis Tedlock (1993-1998), incluyó muchos más ensayos bien escritos, ilustrados, apasionados, morales y políticamente comprometidos que nunca antes en su historia de cien años. La asociación también invitó a un grupo de académicos a su sede a analizar el «Desorden en la sociedad estadounidense». En esta ocasión, Roy Rappaport (1995) sugirió que la etnografía comprometida debería tanto criticar como ilustrar a los miembros de la sociedad a la que se pertenece. Esto alentó al Centro para la Asociación de la Comunidad de la Universidad de Pensilvania a iniciar discusiones sobre estrategias para fomentar la investigación y la escritura acerca de temas socialmente relevantes. El centro rotuló su emprendimiento «antropología de interés público».¹⁴

Más recientemente, un colectivo sociológico de la Universidad de California, Berkeley, emprendió un proyecto que incluía una observación participante finamente sintonizada dentro de las luchas locales políticas en todo el mundo. Documentaron muchas cuestiones sociales emergentes, incluida la privatización de los hogares de ancianos, la medicalización del cáncer de mama y la descarga de los desechos tóxicos. Su trabajo, que mostró de qué manera la etnografía podría tener un alcance y una relevancia globales, consistió en trabajo de campo directamente comprometido que era rico desde el

¹³ Véanse Balandier (1987), Malaurie (1993), Descola (1996) y Aurégan (2001) para un análisis acerca de la naturaleza y el impacto de la serie. Para un título reciente de esta serie, véase B. Tedlock (2004).

¹⁴ Los participantes en el desarrollo y el análisis de este paradigma activa dentro de la antropología son, entre otros, Peggy Sanday (1976, 2003), James Peacock (1995, 1997), Anne Francis Okongwa y Joan P. Mencher (2000) y Julia Paley (2002).

punto de vista conceptual y concreto desde el punto de vista empírico. En su volumen editado, *Global Ethnography: Forces, Connections, and Imaginations in a Postmodern World* (Burawoy y otros, 2000), demostraron cómo la globalización afectó la vida cotidiana de las enfermeras de Kerala, los programadores informáticos de Irlanda y las feministas brasileñas, entre docenas de otros grupos. En este trabajo, vemos claramente cómo los investigadores pueden tejer y destejer la trama dentro de las vidas relatadas de otros y crear una narración comprometida fundamentada dentro de una comunidad específica que, a su vez, está ubicada dentro de un mosaico internacional de fuerzas globales. Al hacerlo, el velo del profesionalismo científico que rodeaba y protegía la investigación social durante la era McCarthy fue quitado, lo cual reveló cómo los gozos y los problemas privados crean cuestiones públicas nacionales e internacionales mayores y se fusionan con ellas.

Mientras un grupo de colegas progresistas en antropología concentró su mirada crítica dentro de las fronteras de los Estados Unidos, otro grupo de colegas progresistas en las ciencias sociales concentró su mirada crítica fuera de los Estados Unidos. La Escuela de Investigación Estadounidense, ubicada en Santa Fe, Nuevo México, valorizó estas dos direcciones para los antropólogos cuando en 2003 dividió el prestigioso Premio J. I. Staley entre Reyna Rapp (1999), por su libro sobre la amniocentesis en los Estados Unidos, y Lawrence Cohen (1998), por su libro sobre la enfermedad de Alzheimer en la India. La etnografía de Rapp se centraba en los conflictos morales a los que se enfrentan las mujeres cuando deciden abortar a sus fetos gracias a información obtenida mediante pruebas genéticas. Cohen se concentró en la descripción y la personificación, cultural e históricamente ubicada, de la ansiedad que rodea la vejez. Estos autores no sólo son excelentes investigadores y escritores, sino que también están profundamente comprometidos con sus tópicos, que tratan con pasión. Considero que sus etnografías, junto con el etnodrama, son formas importantes de «etnografía pública».

Con etnografía pública me refiero al tipo de investigación y escritura que directamente se involucra en las cuestiones sociales críticas de nuestro tiempo, incluidos los temas tales como la salud y la curación, los derechos humanos y la supervivencia cultural, el ambientalismo, la violencia, la guerra, el genocidio, la inmigración, la pobreza, el racismo, la igualdad, la justicia y la paz. Los autores de dichos trabajos inscriben, traducen y representan con pasión su investigación a fin de presentarla al público general. También usan la observación de su propia participación para comprender y retratar en forma artística los placeres y las penas de la vida cotidiana en los hogares y

también en muchos lugares remotos. Al hacerlo, se involucran emocionalmente, educan e impulsan al público a la acción.¹⁵

La etnografía pública, a mi parecer, es tanto una teoría como una práctica. Está a horcajadas entre los dominios de la experiencia vivida y la memoria reunida del tiempo pasado interactuando en el campo, por un lado, y con el tiempo pasado sólo en reflexión, interpretación y análisis, por el otro. Como teoría revolucionaria y poderosa estrategia pedagógica, crea un lugar dentro del que ocurren en forma simultánea nuevas posibilidades para describir y cambiar el mundo.

En un intento por cumplir con estos nuevos mandatos, los etnógrafos nuevamente se están comprometiendo con el público general. Están escribiendo piezas en la página opuesta al editorial en periódicos y ensayos en revistas, libros populares, cuentos cortos y novelas. También están creando obras de teatro, poemas, piezas performativas, películas, vídeos, sitios web y CD-ROM. Estas diversas presentaciones etnográficas están profundamente «enredadas en cuestiones morales» (Conquergood, 1985, pág. 2). El teatro experimental, las narraciones personales, la creación de películas y la fotografía documental producen paralelos miméticos a través de los cuales lo subjetivo se hace presente y disponible a sus intérpretes y testigos. Esto ocurre con los etnógrafos, productores e intérpretes autóctonos y los externos.

Tres libros recientes documentan fantásticamente la etnografía pública en acción. La obra *Pathologies of Power: Health, Human Rights, and the New War on the Poor* (2003) de Paul Farmer ilustra la forma en que el racismo y la desigualdad de género en los Estados Unidos crean enfermedad y muerte. El autor argumenta en forma apasionada que el cuidado de la salud debería ser un derecho humano básico. Aihwa Ong, en su etnografía *Buddha is Hiding: Refugees, Citizenship, the New America* (2003), documenta la forma en que los

¹⁵ Algunos ejemplos de apoyo e investigación etnográfica comprometida son Bello, Cunningham y Rav (1994), Curtis y McClellan (1995), Mullings (1995), Buck (1996), Dehavenon (1996), Seavey (1996), Zulaika y Douglass (1996), Harrison (1997), Cummins (1998), Thornton (1998), Brosius (1999), Fairweather (1999), Lyons y Lawrence (1999), Kim, Irwin, Millen y Gershman (2000), Howitt (2001), McClusky (2001), Lamphere (2002), Gusterson (2003), Siegel (2003), Battiste y Youngblood Henderson (2004), Frommer (2004), Griffiths (2004), McIntosh (2004), Stevenson (2004) y B. Tedlock (2005). Los informes y otra información disponible electrónicamente se están volviendo cada vez más importantes para los investigadores que trabajan en estas áreas de tan rápido desarrollo. Véanse, por ejemplo, «New Issues in Refugee Research» y el boletín mensual por correo electrónico «Refugee Livelihoods» en www.unhcr.ch. Véase también el portal llamado «Forced Migration Online» en www.forcedmigration.org. y www.securemigrationexpert.com.

refugiados camboyanos se convierten en ciudadanos a través de una combinación de ser hechos y de hacerse a sí mismos. En el camino, plantea importantes preguntas acerca del significado de la ciudadanía en una era de rápida globalización.

David Anderson y Eeva Berglund, en su volumen editado de *Ethnographies of Conservation: Environmentalism and the Distribution of Privilege* (2003), revelan que los esfuerzos de conservación no sólo no protegen los ambientes sino que también desempoderan a los grupos ya desamparados. Los autores hacen visibles estos pueblos marginados, examinan la forma en que los proyectos para proteger los paisajes están vinculados a mitos de identidad de estado y progreso nacional, y muestran cómo la conservación crea enclaves privilegiados para el consumo al tiempo que restringen el compromiso de las personas locales con su ambiente. Recurriendo a la tradición de la teoría crítica, arrojaron luz sobre aspectos descuidados del ambientalismo y, como resultado, fueron desafiados por una poderosa organización de conservación que sugirió un litigio si publicaban su crítica. Esta reacción extrema a su proyecto los ayudó a darse cuenta de que sus esfuerzos «habían desplazado la mirada antropológica hacia organizaciones relativamente poderosas sin dar a estas organizaciones el derecho a veto» (Berglund y Anderson, 2003, pág. 15). Para evitar un juicio, pero aun así publicar su investigación, editaron sus contribuciones de modo de ocultar todas las identidades personales y organizacionales.

Mientras los académicos y los activistas produzcan más etnografía pública, se moverán cada vez más hacia el escenario político. Mientras sean leídos y escuchados, se encontrarán con intentos legales y de otra índole que tratarán de silenciarlos. Tal es el precio de lo que Michael Fischer (2003, pág. 2) ha llamado «emprendimiento moral», dirigir la atención a cuestiones acerca de las que algo debería y podría hacerse. Éste es un precio que muchos investigadores pagarán de buen grado a cambio de la oportunidad de practicar una etnografía que marque una diferencia tanto en su país como fuera de él.

Nos hemos alejado mucho de las metas de la Iluminación de la ciencia social «libre de valores» sobre la base de una presunción racionalista de ética canónica; hemos ingresado en el área de la ciencia social poscolonial, con su centro en la investigación moralmente comprometida. Este nuevo marco ético supone que la esfera pública consiste en un mosaico de comunidades con un pluralismo de identidades y visiones del mundo. Los investigadores y los participantes están unidos por un conjunto de valores éticos en los que la autonomía personal y el bienestar común están entrelazados. Encarar una investigación junto con pueblos indígenas, con discapacitados y con otros grupos marginalizados, empodera diversas expresiones culturales y crea un

vibrante discurso al servicio del respeto, la libertad, la igualdad y la justicia. Esta nueva etnografía está profundamente arraigada en ideas de bondad, sentido de hermandad y un bien moral compartido. Dentro de este ambiente políticamente comprometido, los proyectos de la ciencia social sirven a las comunidades en las que se llevan a cabo, en lugar de servir a comunidades externas de educadores, autores de políticas, personal militar y financiadores.¹⁶

Conclusión

La observación de la participación produce una combinación de información cognitiva y emocional que los etnógrafos pueden usar para crear etnodramas comprometidos y otras formas de etnografía pública. Dichas representaciones y libros tratan importantes cuestiones sociales de un modo humanista y autorreflexivo e involucran tanto los corazones como las mentes de sus públicos. Las etnografías públicas que se están escribiendo, publicando y representando en la actualidad son ejemplos robustos de inquietudes humanistas y emprendimiento moral en acción. Comprometerán y alentarán a toda una nueva generación de académicos en muchas disciplinas para que enfrenten los dilemas éticos que surgen de desarrollos en curso en ambientalismo, biotecnología y bases de datos informáticas. Aún queda mucha etnografía pública por hacer.

Referencias bibliográficas

Allen, C. y Garner, N. (1994). *Condor Qatay* (obra de teatro), producida y representada por el Departamento de Teatro y Danza, Universidad George Washington, Teatro Dorothy Betts Marvin, 31 de marzo 31- 3 de abril.

¹⁶ Para más información acerca de este giro moralmente comprometido y modelos de él, véanse Harrison (1991), Denzin (1997), Frank (2000) y Chatterjee (2004). Éste se está convirtiendo rápidamente en un movimiento social visible. En reunión de la Asociación Antropológica Americana en noviembre de 2003, en Chicago, se fundó una coalición llamada Justice Action Network of Anthropologists (JANA). Su lista de miembros en la actualidad consta de más de 250 antropólogos de Canadá, los Estados Unidos, el Reino Unido, Australia, Corea del Sur, Costa Rica, México y los Países Bajos.

- Anderson, D. G. y Berglund, E. (comps.). (1993). *Ethnographies of Conservation: Environmentalism and the Distribution of Privilege*, Nueva York, Berghahn Books.
- Aurégan, P. (2001). *Des récits et des homes. Terre Humaine: un autre regard sur les sciences de l'homme*, París, Nathan/HER.
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and His World*, Bloomington, Indiana University Press, traducción de H. Iwolsky.
- Balandier, G. (1987). «Terre Humaine» as a literary movement», *Anthropology Today*, 3, págs. 1-2.
- Barba, E. y Savarese, N. (1991). *A Dictionary of Theatre Anthropology: The Secret Art of the Performer*, Londres, Routledge.
- Barber, K. (2000). *The Generation of Plays: Yoruba Popular Life in Theater*, Bloomington, Indiana University Press.
- Bateson, G., Belo, J. y Mead, M. (1952). *Trance and Dance in Bali* (película), Nueva York, New York University Film Library.
- Battiste, M. y Youngblood Henderson, S. (2000). *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global Challenge*, Saskatoon (Saskatchewan), Purich.
- Beeman, W. O. (1979). «Cultural dimensions of performance conventions in Iranian Ta'ziyeh», en P. J. Chelkowski (comp.), *Ta'ziyeh: Ritual and Drama in Iran*, Nueva York, New York University Press.
- Beeman, W. O. (1981). «Why do they laugh? An Interactional approach to humor in traditional Iranian improvisatory theatre», *Journal of American Folklore*, 94(374), págs. 506-526.
- Beeman, W. O. (1993). «The anthropology of theater and spectacle», *Annual Reviews in Anthropology*, 22, págs. 369-393.
- Behar, R. (1996). *The Vulnerable Observer: Anthropology that Breaks your Heart*, Boston, Beacon.
- Bello, W., Cunningham, S. y Rav, B. (1994). *Dark Victory: The United States, Structural Adjustment, and Global Poverty*, Londres, Pluto.
- Belo, J. (1960). *Trance in Bali*, Nueva York, Columbia University Press.

- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*, Boston, Houghton Mifflin.
- Benedict, R. (1945). *Race: Science and Politics*. Nueva York, Viking.
- Benthall, J. (1996). «Enlarging the context of anthropology: The case of Anthropology Today», en J. MacClancy y C. McDonaugh (comps.), *Popularizing Anthropology*, Londres, Routledge, págs.135-141.
- Berglund, E. y Anderson, D. G. (1993). «Introduction: Towards an ethnography of ecological under-privilege», en D. G. Anderson y E. Berglund (comps.), *Ethnographies of Conservation: Environmentalism and the Distribution of Privilege*, Nueva York, Berghahn Books, págs.1-15.
- Blackwood, E. (1995). «Falling in love with an-Other lesbian: Reflections on identity in fieldwork», en D. Kulick y M. Willson (comps.), *Taboo: Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*, Londres, Routledge, págs.51-75.
- Bolton, R. (1995). «Tricks, friends, and lovers: Erotic encounters in the field», en D. Kulick y M. Willson (comps.), *Taboo: Sex, identity and erotic subjectivity in Anthropological Fieldwork*, Nueva York, Routledge, págs.140-167.
- Bouvier, H. (1994). «Edición especial sobre antropología y teatro» (edición especial), *Theatre Research International*, 19.
- Bowles, S. y Gintis, H. (comps.) (1976). *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books.
- Brecht, B. (1964). *Brecht on Theater*. Nueva York, Hill & Wang, compilado por J.Willett.
- Breslin, P. (agosto de 1992). «Coping with change: The Maya discover the play's the thing», *Smithsonian*, págs. 79-87.
- Brodkey, L. (1987). «Writing critical ethnographic narratives», *Anthropology and Education Quarterly*, 18, págs. 67-76.
- Brosius, P. J. (1999). «Analyses and interventions: Anthropological engagements with environmentalism», *Current Anthropology*, 40(3), págs. 277-309.
- Buck, P. (1996). «Sacrificing human rights on the altar of morality: White desperation, far right, and punitive social welfare reform», *Urban Anthropology*, 25(2), págs. 195-210.

- Burawoy, M., Blum, J. A., George, S., Gill, Z., Gowan, T., Haney, L. y otros (2000). *Global Ethnography: Forces, Connections, and Imaginations in a Postmodern World*, Berkeley, University of California Press.
- Bynum, B. (diciembre de 1995). *My Heart Is Still Aching*, obra de teatro representada en la Reunión de la Asociación Americana de Antropología en Atlanta, Georgia.
- Cesara, M. (seudónimo de K. Poewe) (1982). *Reflections of a Woman Anthropologist: No Hiding Place*, Londres, Academic Press.
- Chatterjee, P. (2003). Puesta en escena de «A time for tea», *XCP (Cross Cultural Poetics)*, 12, págs. 72-78.
- Chatterjee, A. (2004). «Anthropology and cultural survival: On representations of indigeneness», *Anthropology News*, 45(3), págs. 7-8.
- Clough, P. T. (1992). *The End(s) of Ethnography: From Realism to Social Criticism*, Newbury Park (California), Sage.
- Clough, P. T. (1997). «Autotelecommunication and autoethnography: A reading of Carolyn Ellis's *Final negotiations*», *Sociological Quarterly*, 38, págs. 95-110.
- Cocke, D., Porterfield, D. y Wemytewa, E. (2002). *Journeys Home: Revealing a Zuni-Appalachia Collaboration*, Zuñi (Nuevo México), A:shiwi Publishing.
- Cohen, L. (1998). *No Aging in India: Alzheimer's, the Bad Family, and Other Modern Things*, Berkeley, University of California Press.
- Cohen-Cruz, J. (comp.) (1998). *Radical Street Performance: An International Anthology*, Nueva York, Routledge.
- Cole, C. M. (2001). *Ghana's Concert Party Theatre*, Bloomington, Indiana University Press.
- Conquergood, D. (1985). «Performing as a moral act: Ethical dimensions of the ethnography of performance», *Literature in Performance*, 5, págs. 1-13.
- Conquergood, D. (1989). «Poetics, play, process and power: The performance turn in anthropology», *Text and Performance Quarterly*, 9, págs. 81-88.

- Coplan, D. (1986). «Ideology and tradition in South African black popular theater», *Journal of American Folklore*, 99, págs. 151-176.
- Coplan, D. (1994). *In the Time of Cannibals: The Word Music of South Africa's Basotho Migrants*, Chicago, University of Chicago Press.
- Cox, H. (1989). «Drama in the arts lab», *Australian Nurses Journal*, 19(1), págs. 14-15.
- Crapanzano, V. (1986). «Hermes' dilemma: The masking of subversion in ethnographic description», en J. Clifford y G. Marcus (comps.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press, págs. 51-76.
- Cummins, J. (1998). «Organic agriculture and the threat of genetic engineering», *Third World Resurgence*, 93, págs. 6-7.
- Curtis, K. y McClellan, S. (1995). «Falling through the safety net: Poverty, food assistance and shopping constraints in an American city», *Urban Anthropology*, 24, págs. 93-135.
- Daniel, E. V. (1996). *Charred Lullabies: Chapters in an Anthropology of Violence*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Deck, A. (1990). «Autoethnography: Zora Neale Hurston, Noni Jabavu, and cross-disciplinary discourse», *Black American Literature Forum*, 24, págs. 237-256.
- Dehavenon, A. (1996). *From Bad to Worse at the Emergency Assistance unit: How Nueva York City Tried to Stop Sheltering Homeless Families in 1996*, Nueva York, Action Research Project.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Desai, G. (1990). «Theater as praxis: Discursive strategies in African popular theater», *African Studies Review*, 33(1), págs. 65-92.
- Descola, P. (1996). «A bricoleur's workshop: Writing *Les lances du crépuscule*», en J. MacClancy y C. McDonaugh (comps.), *Popularizing Anthropology*, Londres, Routledge, págs. 208-224.
- Diamond, S. (1974). *In Search of the Primitive: A Critique of Civilization*, Nueva Brunswick (Nueva Jersey), Transaction Books.

- Dubisch, J. (1995). «Lovers in the field: Sex, dominance, and the female anthropologist», en D. Kulick y M. Willson (comps.), *Taboo: Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*, Londres, Routledge, págs. 29-50.
- Dumont, J.-P. (1976). *Under the Rainbow: Nature and Supernature Among the Panaré Indians*, Austin, University of Texas Press.
- Dumont, J.-P. (1978). *The Headman and I: Ambiguity and Ambivalence in the Fieldworking Experience*, Austin, University of Texas Press.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (comps.) (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (2000). «Autoethnography, personal narrative, reflexivity», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.). *Handbook of Qualitative Research* Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 733-768.
- Fairweather, J. R. (1999). «Understanding how farmers choose between organic and conventional production: Results from New Zealand and policy implications», *Agriculture and Human Values*, 16(1), págs. 51-63.
- Fals Borda, O. y Rahman, M. A. (comps.) (1991). *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*, Nueva York, Apex.
- Farmer, P. (2003). *Pathologies of Power: Health, Human Rights, and the New War on the Poor*, Berkeley, University of California Press.
- Firth, R. (1985). «Degrees of intelligibility», en J. Overing (comp.), *Reason and Morality*, Londres, Tavistock, págs. 29-46.
- Fischer, M. J. (2003). *Emergent Forms of Life and the Anthropological Voice*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Frank, G. (2000). *Venus on Wheels: Two Decades of Dialogue on Disability, Biography, and Being Female in America*, Berkeley, University of California Press.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Seabury.

- Friedman, N. (1990). «Autobiographical sociology», *American Sociologist*, 21, págs. 60-66.
- Frommer, C. (2004). «Protecting traditional medicinal knowledge», *Cultural Survival*, 27(4), págs. 83-87.
- Gailey, C. W. (1992). «Introduction: Civilization and culture in the work of Stanley Diamond», en C. W. Gailey (comp.), *Dialectical Anthropology: Essays in Honor of Stanley Diamond*, Gainesville, University Press of Florida, págs. 1-25.
- Garner, N. C. y Turnbull, C. M. (1979). *Anthropology, Drama, and the Human Experience*, Washington DC, George Washington University.
- Giroux, H. (1988). «Critical theory and the politics of culture and voice: Rethinking the discourse of educational research», en R. Sherman y R. Webb (comps.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Nueva York, Falmer, págs. 190-210.
- Goldstein, D. M. (2003). *Laughter out of Place: Race, Class, Violence, and Sexuality in a Rio Shantytown*, Berkeley, University of California Press.
- Griffiths, T. (2004). «Help or hindrance? The global environment facility, biodiversity conservation, and indigenous peoples», *Cultural Survival*, 28(1), págs. 28-31.
- Grindal, B. y Salomone, F. (comps.) (1995). *Bridges to Humanity: Narratives on Anthropology and Friendship*, Prospect Heights (Illinois), Waveland.
- Grindal, B. y Shepard, W. H. (noviembre de 1986). *Redneck girl* (obra de teatro).
- Gusterson, H. (2003). «Anthropology and the military: 1968, 2003, and beyond?», *Anthropology Today*, 19(3), págs. 25-26.
- Haedicke, S. C. (2001). «Theater for the next generation: The Living Stage Theatre Company's program for teen mothers», en S. C. Haedicke y E. Nellhaus (comps.), *Performing Democracy: International Perspectives on Urban Community-based Performance*, Ann Arbor, University of Michigan Press, págs. 269-280.

- Harrington, W. (1997). *Intimate Journalism: The Art and Craft of Reporting Everyday Life*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Harrison, F. V. (1991). «Ethnography as politics», en F. V. Harrison (comp.), *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*, Washington DC, Association of Black Anthropologists, American Anthropological Association, págs. 88-109.
- Harrison, F. V. (1997). «The gendered politics and violence of structural adjustment: View from Jamaica», en L. Lamphere, H. Ragoné y P. Zavella (comps.), *Situated Lives-Gender and Culture in Everyday Life*, Nueva York, Routledge, págs.451-468.
- Hastrup, K. (1992). «Out of anthropology: The anthropologist as an object of dramatic representation», *Cultural Anthropology*, 7, págs. 327-345.
- Hastrup, K. (1995). *A passage to Anthropology: Between Experience and Theory*, Londres, Routledge.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). «A participatory inquiry paradigm», *Qualitative Inquiry*, 3, págs. 274-294.
- Higgins, C. y Cannan, D. (1984). *The Ik* (obra de teatro). Woodstock (Illinois), The Dramatic Publishing Company.
- Hobart, M. (2002). «Live or dead? Televising theater in Bali», en F. D. Ginsburg, L. Abu-Lughod y B. Larkin (comps.), *Media Worlds: Anthropology on New Terrain*, Berkeley, University of California Press, págs.370-382.
- Howitt, R. (2001). *Rethinking Resource Management: Justice, Sustainability, and Indigenous Peoples*, Nueva York, Routledge.
- Idoko, E. F. (1997). «“Residual” forms, Viable tools for community development through drama—the “Tandari” experiment», *Borno Museum Society Newsletter*, 30-31, págs. 27-36.
- Isbell, B. J. (1995). «Women’s voices: Lima 1975», en D. Tedlock y B. Mannheim (comps.), *The Dialogic Emergence of Culture*, Urbana, University of Illinois Press, págs. 54-74.
- Keeler, W. (1987). *Javanese shadow plays: Javanese selves*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). «Participatory action research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 567-605.
- Kennedy, E. L. y Davis, M. D. (1996). *Boots of Leather, Slippers of Gold: The History of a Lesbian Community*, Londres, Routledge.
- Kerr, D. (1995). *African Popular Theatre*, Londres, James Currey.
- Kim, J. Y., Irwin, A., Millen, J. y Gershman, J. (2000). *Dying for Growth: Global Inequality and the Health of the Poor*, Monroe (Maine), Common Courage.
- Kleinman, S. y Copp, M. A. (comps.) (1993). *Emotions and Fieldwork*, Newbury Park (California), Sage.
- Kondo, D. (1995). «Bad girls: Theater, women of color, and the politics of representation», en R. Behar y D. Gordon (comps.), *Women Writing Culture*, Berkeley, University of California Press, págs. 49-64.
- Kulick, D. (1995). «The sexual life of anthropologists: Erotic subjectivity and ethnographic work», en D. Kulick y M. Willson (comps.), *Taboo: Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*, Londres, Routledge, págs. 1-28.
- Kulick, D. y Willson, M. (comps.) (1995). *Taboo: Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*, Londres, Routledge.
- Kuper, H. (1970). *A Witch in My Heart: A Play Set in Swaziland in the 1930s*, Londres, Oxford University Press.
- Lamphere, L. (2002). *Structuring Diversity: Ethnographic Perspectives on the New Immigration*, Chicago, University of Chicago Press.
- Laughlin, R. M. (marzo de 1994). *From All for All*, obra de teatro representada el 24 de marzo en la conferencia «La sabiduría Maya ah idzatil: The wisdom of the Maya», Gainesville, Florida.
- Laughlin, R. M. (1995). «From all for all: A Tzotzil-Tzeltal tragicomedy», *American Anthropologist*, 97(3), págs. 528-542.
- Leacock, E. (1969). *Teaching and Learning in City Schools: A Comparative Study*, Nueva York, Basic Books.

- Lee-Treweek, G. y Linkogle, S. (comps.) (2000). *Danger in the Field: Ethics and Risk in Social Research*, Londres, Routledge.
- Lewin, E. (1995). «Writing lesbian ethnography», en R. Behar y D. Gordon (comps.), *Women Writing Culture*, Berkeley, University of California Press, págs. 322-335.
- Lewin, E. y Leap, W. L. (comps.) (1996). *Out in the Field: Reflections of Lesbian and Gay Anthropologists*, Urbana, University of Illinois Press.
- Lionnet, F. (1989). «Autoethnography: The an-archic style of *Dust tracks* on a road», en F. Lionnet (comp.), *Autobiographical Voices: Race, Gender, Self-portraiture*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press, págs. 97-129.
- Lyons, K. y Lawrence, G. (1999). «Alternative knowledges, organic agriculture, and the biotechnology debate», *Culture and Agriculture*, 21(2), págs. 1-12.
- Malaurie, J. (1993). *Le livre Terre Humaine*, vol. 1, París, Plon.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*, Londres, Routledge.
- Marcuse, H. (1964). *One Dimensional Man: Studies in Ideology of Advanced Industrial Society*, Nueva York, Houghton Mifflin.
- Marika, R., Ngurruwutthun, D. y White, L. (1992). «Always together, Yaka gäna: Participatory research at Yirrkala as part of the development of Yolngu education», *Convergence*, 25(1), págs. 23-39.
- McCall, M. y Becker, H. S. (1990). «Performance science», *Social Problems*, 32, págs. 117-132.
- McClusky, L. J. (2001). *Here Our Culture Is Hard: Stories of Domestic Violence from a Mayan Community in Belize*, Austin, University of Texas Press.
- McIntosh, I. S. (2004). «Seeking environmental and social justice», *Cultural Survival*, 28(1), pág. 5.
- Mda, Z. (1993). *When People Play People: Development Communication through Theatre*, Londres, Zed Books.

- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa*, Harmondsworth (Reino Unido), Penguin.
- Mead, M. (1935). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, Harmondsworth (Reino Unido), Penguin.
- Mienczakowski, J. (1995). «The theatre of ethnography: The reconstruction of ethnography into theatre with emancipatory potential», *Qualitative Inquiry*, 1(3), págs. 360-375.
- Mienczakowski, J. (1996). «An ethnographic act: The construction of consensual theatre», en C. Ellis y A. P. Bochner (comps.), *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Walnut Creek (California), AltaMira, págs. 244-264.
- Mienczakowski, J. y Morgan, S. (1993). *Busting: The Challenge of the Drought Spirit* (obra de teatro). Brisbane (Australia), Griffith University Reprographics.
- Mlama, P. M. (1991). *Culture and Development: The Popular Theatre approach in Africa*. Uppsala, Suecia, Scandinavian Institute of African Studies.
- Mullings, L. (1995). «Households headed by women: The politics of race, class and gender», en S. D. Ginsburg y R. Rapp (comps.), *Conceiving the New World Order: The Global Politics of Reproduction*, Berkeley, University of California Press, págs. 122-139.
- Newton, E. (1993). «My best informant's dress: The erotic equation in fieldwork», *Cultural Anthropology*, 8, págs. 3-23.
- Nordstrum, C. (1997). *A Different Kind of War Story*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Nordstrum, C. y Robben, A. C. (comps.) (1995). *Fieldwork under Fire: Contemporary Studies of Violence and Survival*, Berkeley, University of California Press.
- Okely, J. y Callaway, H. (comps.) (1992). *Anthropology and Autobiography*, Londres, Routledge.
- Okongwa, A. F. y Mencher, J. P. (2000). «Anthropology of public policy: Shifting terrains», *Annual Review of Anthropology*, 29, págs. 107-124.

- Oliveira, R. y Darcy, M. (1975). *The Militant Observer: A Sociological Alternative*, Ginebra, IDAC.
- Ong, A. (2003). *Buddha is Hiding: Refugees, Citizenship, the New America*, Berkeley, University of California Press.
- Paley, J. (2002). «Toward an anthropology of democracy», *Annual Review of Anthropology*, 31, págs. 469-496.
- Park, P. y otros (comps.) (1993). *Voices of Change: Participatory Research in the United States and Canada*, Toronto (Canadá), OISE.
- Peacock, J. L. (1978). «Symbolic reversal and social history: Transvestites and clowns of Java», en B. Babcock (comp.), *The Reversible World: Symbolic Inversion in Art and Society*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press, págs. 209-224.
- Peacock, J. L. (1995). «American cultural values: Disorders and challenges», en S. Forman (comp.), *Diagnosing America: Anthropology and Public Engagement*, Ann Arbor, University of Michigan Press, págs. 23-50.
- Peacock, J. L. (1997). «The future of anthropology», *American Anthropologist*, 99(1), págs. 9-17.
- Pierpont, C. R. (8 de marzo de 2004). «The measure of America: How a rebel anthropologist waged war on racism», *The New Yorker*, págs. 48-63.
- Pratt, M. L. (1994). «Transculturation and autoethnography: Peru 1615/1980», en F. Barker, P. Hulme y M. Iverson (comps.), *Colonial Discourse/Postcolonial Theory*, Manchester (Reino Unido), Manchester University Press, págs. 24-46.
- Rapp, R. (1999). *Testing Women, Testing the Fetus: The Social Impact of Amniocentesis in America*, Nueva York, Routledge.
- Rappaport, R. (1995). «Disorders of our own», en S. Forman (comp.), *Diagnosing America: Anthropology and Public Engagement*, Ann Arbor, University of Michigan Press, págs. 235-294.
- Reed-Danahay, D. E. (1997). *Auto-ethnography: Rewriting the Self and the Social*, Oxford (Reino Unido), Berg.

- Richardson, L. y Lockridge, E. (1991). «The sea monster: An ethnographic drama», *Symbolic Interaction*, 14, págs. 335-340.
- Sanday, P. (1976). *Anthropology and the Public Interest: Fieldwork and Theory*, Nueva York, Academic Press.
- Sanday, P. (noviembre de 2003). *Public Interest Anthropology: A Model for Engaged Social Science*, trabajo preparado para el Public Interest Anthropology Workshop, Chicago.
- Schechner, R. (1983). «Points of contact between anthropological and theatrical thought», *South Asian Anthropologist*, 4(1), págs. 9-30.
- Schechner, R. (1985). *Between Theater and Anthropology*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Schechner, R. y Appel, W. (comps.) (1990). *By Means of Performance*, Cambridge (Reino Unido), Cambridge University Press.
- Scheper-Hughes, N. (1992). *Death Without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*, Berkeley, University of California Press.
- Schevill, J. y Gordon, A. (1996). *The Myth of the Docile Woman* (obra de teatro), San Francisco (California), California On Stage.
- Seavey, D. (1996). *Back to Basics: Women's poverty and Welfare Reform*, Washington DC, Center for Research on Women.
- Shokeid, M. (1995). *A Gay Synagogue in New York*, Nueva York, Columbia University Press.
- Siegel, S. (diciembre de 2003). *Conservation at All Costs: How Industry Backed Environmentalism Creates Violent Conflict among Indigenous Peoples*. *Corporate Watch*, obtenido de www.corpwatch.org/
- Singer, M. (1972). *When a Great Tradition Modernizes*, Londres, Pall Mall.
- Smith, A. D. (1993). *Fires in the Mirror: Crown Heights, Brooklyn, and Other Identities* (obra de teatro), Garden City (Nueva York), Anchor.
- Sna Jtz'ibajom (1996). *Xcha'kuxesel ak'ob elav ta slumal batz'i vinike-tik ta Chyapa. Renacimiento del teatro Maya en Chiapas*, 2 vols., San Cristóbal, México, La Casa del Escritor.

- Stevenson, M. G. (2004). «Decolonizing co-management in northern Canada», *Cultural Survival*, 28(1), págs. 68-71.
- Strathern, M. (1987). «The limits of auto-anthropology», en A. Jackson (comp.), *Anthropology at Home*, Londres (Reino Unido), Tavistock, págs. 59-67.
- Taylor, D. (2001). «Yuyachkani: Remembering community», en S. C. Haedicke y E. Nellhaus (comps.), *Performing Democracy: International Perspectives on Urban Community-Based Performance*, Ann Arbor, University of Michigan Press, págs. 310-325.
- Taylor, D. (2003). *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Tedlock, B. (1991). «From participant observation to the observation of participation: The emergence of narrative ethnography», *Journal of Anthropological Research*, 47, págs. 69-94.
- Tedlock, B. (2000). «Ethnography and ethnographic representation», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 455-484.
- Tedlock, B. (2004). *Rituels et pouvoirs, les Indiens Zuñis Nouveau-Mexique*, París, Éditions Plon, Collection Terre Humaine.
- Tedlock, B. (2005). «Struggles between nation states and native peoples over herbal medicines and indigenous crops», en K. Torjesen y D. Champagne (comps.), *Indigenous Peoples and the Modern State*, Walnut Creek (California), AltaMira, págs. 43-59.
- Tedlock, D. (1986). «The translator or why the crocodile was not disillusioned: A play in one act», *Translation Review*, 20, págs. 6-8.
- Tedlock, D. (abril de 1998). *Man of Rabinal: The Mayan Dance of the Trumpets of Sacrifice*, obra de teatro producida y representada en el Katharine Cornell Theater, State University of New York, Buffalo.
- Tedlock, D. (2003). *Rabinal Achi: A Mayan Drama of War and Sacrifice*, Nueva York, Oxford University Press.
- Theidon, K. (2001). «Terror's talk-fieldwork and war», *Dialectical Anthropology*, 26(1), págs. 19-35.

- Thornton, T. (1998). «Crisis in the last frontier: The Alaskan subsistence debate», *Cultural Survival*, 22(3), págs. 29-34.
- Turner, V. (1988). *The Anthropology of Performance*, Nueva York, PAJ Publications.
- Turner, V. y Turner, E. (1982). «Performing ethnography», *Drama Review*, 26(2), págs. 33-50.
- Van Maanen, J. (1995). «An end to innocence: The ethnography of ethnography», en J. Van Maanen (comp.), *Representation in Ethnography*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 1-35.
- Wade, P. (1993). «Sexuality and masculinity among Colombian blacks», en D. Bell, P. Caplan y W. J. Karim (comps.), *Gendered Fields: Women, Men and Ethnography*, Londres, Routledge, págs. 199-214.
- Wafer, J. (1996). «Out of the closet and into print: Sexual identity in the textual field», en E. Lewin y W. L. Leap (comps.), *Out in the Field: Reflections of Lesbian and Gay Anthropologists*, Urbana, University of Illinois Press, págs. 262-273.
- Wallis, R. (1979). «Balinese theater: Coping with old and new», *Papers in International Studies: Southeast Asia Series*, 52, págs. 37-47.
- Wax, M. L. (2003). «Wartime dilemmas of an ethical anthropology», *Anthropology Today*, 19(3), págs. 23-24.
- Weston, K. (1991). *Families We Choose: Lesbians, Gays, Kinship*, Nueva York, Columbia University Press.
- Weston, K. (1998). *Long Slow Burn: Sexuality and Social Science*, Londres, Routledge.
- Whyte, W. F. (comp.) (1991). *Participatory Action Research*. Londres, Sage.
- Willson, M. (1997). «Playing the dance, dancing the game: Race, sex and stereotype in anthropological fieldwork», *Ethnos*, 62(3/4), págs. 24-48.
- Wolcott, H. F. (2002). *Sneaky Kid and its Aftermath: Ethics and Intimacy in Fieldwork*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Zulaika, J. y Douglass, W. A. (1996). *Terror and Taboo: The Follies, Fables, and Faces of Terrorism*, Nueva York, Routledge.

19

Práctica interpretativa y acción social

James A. Holstein y Jaber F. Gubrium

El péndulo analítico de la investigación cualitativa está en constante movimiento. Hubo momentos en que el naturalismo estuvo en una fase ascendente, cuando el objetivo era una descripción rica en detalles de los mundos sociales. En otros momentos, el análisis viró hacia los procesos mediante los cuales estos mundos y sus experiencias son socialmente cobstruidos. El péndulo incluso desanduvo su camino cuando la sensibilidad posmoderna se volvió a concentrar en el proyecto analítico en sí mismo, considerándolo una fuente de realidad social por derecho propio (véanse Gubrium y Holstein, 1997). Aunque pueda ser desestabilizadora, no caben dudas de que la oscilación produce nuevo espacio para el crecimiento.

Este capítulo aprovecha el impulso que en la actualidad están tomando los investigadores cualitativos interesados en la creación práctica del significado y su relación con la acción social. Así como el análisis construccionista se expande, diversifica y reclama un lugar cada vez más prominente en el escenario cualitativo, los analistas se están inspirando en las ingeniosas «malas interpretaciones» y en los aditivos innovadores de las fuentes canónicas. Recientemente, la sensibilidad etnometodológica ha sido asignada al movimiento construccionista (véanse Gubrium y Holstein, 1997; Holstein y Gubrium, 2000), lo cual incrementó y amplió su agudeza analítica. A la vez, aunque siguiendo una corriente diferente en el flujo discursivo y lingüístico de las ciencias sociales, el análisis del discurso postestructuralista ha impregnado el construccionismo con inquietudes culturales, institucionales e históricas. Este capítulo presenta un intento de explorar y extender

el terreno discursivo e interaccional que está emergiendo en la intersección de la etnometodología y el análisis del discurso foucaultiano.

Durante algún tiempo, los investigadores cualitativos han estado interesados en documentar los procesos mediante los cuales se construye, administra y sostiene la realidad social. La fenomenología social de Alfred Schutz (1962, 1964, 1967, 1970), el construccionismo social de Peter Berger y de Thomas Luckmann (1966) y los esfuerzos orientados hacia el proceso del interaccionismo simbólico (por ej.: Blumer, 1969; Hewitt, 1997; Weigert, 1981) contribuyeron al proyecto construccionista, aunque se puede sostener que la etnometodología fue más radical desde el punto de vista analítico y más productiva desde una perspectiva empírica al especificar los procedimientos reales a través de los cuales se logra el orden social (véanse Garfinkel, 1967; Heritage, 1984; Maynard y Clayman, 1991; Mehan y Wood, 1975; Pollner 1987, 1991).¹ El énfasis analítico se ha concentrado en todo momento en la cuestión de *cómo* se construye la realidad social, donde la etnometodología toma la delantera al documentar los mecanismos por los cuales esto se realiza en la vida diaria.

En los últimos tiempos, ha surgido una nueva serie de preocupaciones en relación con la etnometodología, que refleja un interés hasta ahora aletargado acerca de *qué* se está realizando, en *qué* condiciones y con *qué* recursos. Las antiguas preguntas naturalistas se están reavivando, pero con un semblante más analíticamente sofisticado, más empíricamente sensible y con vistas a la acción social. Los análisis de la construcción de la realidad ahora están reinvolucrando cuestiones relacionadas con los amplios contextos culturales e institucionales de la creación de significados y el orden social. Los horizontes empíricos emergentes, si bien aún se centran en los procesos de la realización social, se ven cada vez más en términos de «práctica interpretativa»: la de procedimientos, condiciones y recursos mediante los cuales se aprehende, entiende, organiza y transmite la realidad en la vida diaria (Gubrium y Holstein, 1997; Holstein, 1993; Holstein y Gubrium, 2000). La práctica interpretativa conlleva tanto los *cómo* como los *qué* de la realidad social; se centra en cómo los individuos construyen de modo metódico sus experiencias y sus mundos, y en las configuraciones del significado y de la vida institucional que dan forma y moldean la ac-

¹ Sin embargo, algunos etnometodólogos autoproclamados rechazarían la noción de que la etnometodología es, en algún sentido, una empresa «construccionista» o «constructivista» (véase Lynch, 1993). Algunas revisiones del canon etnometodológico también implican con claridad que el construccionismo es el anatema del proyecto etnometodológico (véanse Maynard, 1998; Maynard y Clayman, 1991).

tividad que constituye su realidad. Una mayor atención a los *cómo* y los *qué* del proceso de construcción social hace eco del adagio de Karl Marx (1956) de que los individuos construyen sus mundos en forma activa, pero no por completo basándose en sus propios términos o de acuerdo con ellos. La preocupación dual no sólo hace posible entender el proceso de construcción, sino que también pone en primer plano las realidades mismas que entran en el proceso y son producidas por él.

La nueva serie de preocupaciones converge en la cuestión de la acción social. Una atención estricta a los *cómo* del proceso de construcción nos informa acerca de los mecanismos por los cuales las formas sociales se hacen realidad en la vida diaria. Sin embargo, ello nos dice poco acerca de la forma y la distribución de estas realidades por derecho propio. La posibilidad, por ejemplo de que los problemas familiares se construyan de un modo particular en algún momento y lugar, y en forma diferente en otros, queda en segundo término en el proceso de construcción. Los *qué* de la realidad social son opacados cuando se presta atención exclusiva a los *cómo* de su construcción. Los momentos y los lugares de estos *qué* –los *cuándo* y los *dónde*– son los que ubican las realidades concretas, pero construidas, que nos desafían. Prestar atención a esto último ofrece una base para hacer elecciones particulares y tomar medidas. Aunque un enfoque que enfatiza los *cómo* del proceso de construcción se basa en la suposición de que la vida social no está grabada a fuego, sino que es el producto de elecciones prácticas, existe una necesidad de ocuparse con cuidado de las elecciones que uno tiene que hacer así como también de las posibilidades inminentes. Estas últimas conducen a la práctica interpretativa al reino de la política.

Asuntos fundacionales

La práctica interpretativa tiene diversas bases conceptuales. Éstas van desde la formulación de Schutz de una fenomenología social y las preocupaciones empíricas afines contenidas en los programas etnometodológicos de la investigación elaborados a raíz de los primeros estudios de Harold Garfinkel (1967) y su posterior trabajo sobre la conversación como interacción (véanse Sacks, 1992; Silverman, 1998) hasta los estudios contemporáneos de discursos institucionales e históricos presentados por Michel Foucault (véanse Dreyfus y Rabinow, 1982). Considerémoslos uno por vez a medida que nos señalen formulaciones más recientes.

Antecedentes fenomenológicos

La fenomenología filosófica de Edmund Husserl (1970) brinda el punto de partida para Schutz y otros fenomenologistas sociales. Preocupado por el sustento experiencial del conocimiento, Husserl sostiene que la relación entre la percepción y sus objetos no es pasiva. Por el contrario, la conciencia humana constituye de modo activo objetos de experiencia. La conciencia, en otras palabras, es siempre la conciencia de algo. No está sola, encima y por sobre la experiencia, percibiendo y concibiendo, en forma de cierto modo inmaculada, los objetos y los eventos, sino que, por el contrario, ya existe —desde el comienzo— como una parte constitutiva de aquello de lo cual es consciente. Aunque el término «construcción» se puso de moda mucho después, podríamos decir que la conciencia construye el mundo tanto como lo percibe. El proyecto de Husserl es investigar las estructuras de la conciencia que hacen posible aprehender un mundo empírico.

Schutz (1962, 1964, 1967, 1970) vuelca el proyecto filosófico de Husserl hacia la forma en que los miembros comunes de la sociedad se ocupan de sus vidas diarias, introduciendo una serie de principios que se alinean con las sensibilidades etnometodológicas. Sostiene que las ciencias sociales deberían concentrarse en la forma en que el mundo de la vida —el mundo que cada individuo da por sentado— es experimentado por sus miembros. Schutz advierte que «salvaguardar [este] punto de vista subjetivo es la única garantía, aunque suficiente, de que el mundo de la realidad social no sea reemplazado por un mundo ficticio no existente construido por el observador científico» (1970, pág. 8). Desde esta perspectiva, el observador científico aborda el modo en que el mundo social se hace significativo. Su atención se centra en *cómo* los miembros del mundo social aprehenden los objetos de su experiencia y actúan respecto de ellos como si fueran cosas separadas y distintas de ellos mismos. La formulación de Emile Durkheim (1961, 1964) de una sociología basada en la emergencia de categorías *sui géneris*, separadas y distintas del pensamiento y la acción del individuo, resuena con este objetivo.

Éste es un alejamiento radical de las suposiciones sobre las cuales se basa lo que Schutz denomina «la actitud natural», que es la postura que supone que el mundo está en esencia «allí», por así decirlo, categóricamente separado de los actos de percepción o de interpretación. En la actitud natural, se supone que el mundo de la vida existe antes de que los miembros estén presentes y que estará allí después de que ellos se vayan. La recomendación de Schutz para estudiar la atención de los miembros a este mundo de la vida es, en primera instancia, «ponerlo entre paréntesis» para su análisis. Es decir, el ana-

lista deja de lado, en forma temporaria, la creencia de su realidad a fin de concentrar su aprehensión. Ello permite ver los procesos constitutivos –los *cómo*– mediante los cuales un mundo empírico separado y distinto se torna una realidad objetiva para sus miembros. Los juicios ontológicos acerca de la naturaleza y la esencia de las cosas y los eventos quedan suspendidos en forma temporaria para que el observador pueda concentrarse en la forma en que los miembros del mundo de la vida constituyen de modo subjetivo los objetos y los eventos que toman por reales, es decir, que entienden que existen independientemente de su atención al mundo y su presencia en él.

La orientación de Schutz a la subjetividad del mundo de la vida le puso de manifiesto el conocimiento del sentido común que los miembros usan para «objetivar» (convertir en objetos) sus formas sociales. Observó que los individuos abordan el mundo de la vida con una serie de conocimientos compuestos por constructos y categorías comunes que son de origen social. Estas imágenes, teorías folclóricas, creencias, valores y actitudes se aplican a aspectos de la experiencia, lo que los torna significativos y les da una apariencia de familiaridad cotidiana. La reserva de conocimientos produce un mundo que los miembros ya parecen conocer. En parte, ello se debe a la manera categórica mediante la cual se articula el conocimiento de objetos y de eventos particulares. Los innumerables fenómenos de la vida diaria están subsumidos en un número delimitado de constructos (o tipos) compartidos. Estas «tipificaciones» permiten que se justifique racionalmente la experiencia, haciendo reconocibles cosas diversas y ocurrencias variadas como tipos particulares de objetos o de eventos. La tipificación, dicho de otra manera, organiza el flujo de la vida en una forma aprehensible, haciéndolo significativo. A su vez, a medida que se moldea la experiencia, la reserva de conocimientos es, por sí misma, elaborada y alterada en la práctica.

El lenguaje común es el *modus operandi*. En la actitud natural, el significado de una palabra principalmente se toma como que es aquello a lo que se refiere o que representa en el mundo real, según una teoría de correspondencia del significado. En este marco, la tarea principal del lenguaje es transmitir información precisa. No obstante, vistas como un proceso de tipificación, las palabras y las categorías son los componentes básicos constitutivos del mundo social. La tipificación a través del uso del lenguaje común crea el sentido, entre los usuarios, de que el mundo de la vida está organizado familiarmente y es sustancial, y que le da forma y significado en forma simultánea. Los individuos que interactúan entre sí lo hacen en un medio que es construido y experimentado en forma concurrente por todas las partes básicamente en los mismos términos, aunque puedan cometerse

errores en sus aprehensiones particulares. Si damos por sentado que entre sujetos compartimos la misma realidad, asumimos además que podemos entender al otro en sus términos. La intersubjetividad es, por tanto, un logro social, una serie de entendimientos sostenidos en y a través de las suposiciones compartidas de interacción y sostenidos con recurrencia en los procesos de tipificación.

Formulaciones etnometodológicas

Aunque se la debemos a Schutz, la etnometodología no es una mera extensión de su programa fenomenológico social. La etnometodología aborda el problema del orden combinando una «sensibilidad fenomenológica» (Maynard y Clayman, 1991) con una preocupación suprema por la práctica social diaria (Garfinkel, 1967). Desde una perspectiva etnometodológica, la facticidad del mundo social se logra mediante el trabajo interaccional constitutivo de los miembros, cuya mecánica produce y mantiene las circunstancias justificables de sus vidas.² En cierto modo, los etnometodólogos se concentran en cómo los miembros «hacen», de hecho, la vida social y apuntan, en particular, a documentar los mecanismos mediante los cuales construyen y sostienen de modo concreto las entidades sociales, como el género, el *self* o la familia, por ejemplo.

Aunque los estudios de Garfinkel fueron moldeados fenomenológicamente, su proyecto global respondió en forma más directa a la teoría de la acción de su maestro Talcott Parsons (Heritage, 1984; Lynch, 1993). Según Parsons, el orden social fue posible a través de sistemas socialmente integradores de normas y de valores, visión que dejó poco espacio para la producción diaria del orden social. Garfinkel buscó una alternativa a este enfoque que, a su criterio, describía a los

² Aunque esta caracterización del proyecto etnometodológico refleja con claridad las contribuciones precursoras de Garfinkel, quizá esté más cerca de la versión presentada en el trabajo de Melvin Pollner (1987, 1991) y D. Lawrence Wieder (1988) que de algunas de las formas «postanalíticas» o analíticas de la conversación más recientes de la etnometodología. De hecho, Garfinkel (1988), Lynch (1993) y otros podrían objetar el modo en que nosotros describimos la etnometodología. Sostendríamos, sin embargo, que hay mucho por ganar a partir de una «lectura errónea» estudiada de los «clásicos» etnometodológicos, práctica que Garfinkel mismo respalda de manera más general para los clásicos sociológicos (véase Lynch, 1993). Con la «muerte del autor» figurativa (Barthes, 1977), aquellos apegados a las lecturas doctrinarias del canon deberían tener poco fundamento para un argumento.

actores como «idiotas culturales» quienes en forma automática emplazan los efectos de las fuerzas sociales externas y los imperativos morales internalizados. La respuesta de Garfinkel (1952) fue una visión del orden social construida a partir del razonamiento socialmente contingente y práctico de los miembros comunes de la sociedad que, en contraste, pusieron en primer lugar su agudeza cultural. Consideraba que los miembros poseían capacidades lingüísticas e interaccionales comunes mediante las cuales se producían las características justificables de la vida diaria. Este enfoque implicó por completo a los miembros en la producción del orden social. En vez de explicar más o menos directivas morales, Garfinkel conceptualizó que los miembros de la sociedad las usaban activamente y, de ese modo, *trabajaban* para darle a su mundo un sentido del orden. De hecho, el foco de la etnometodología pasaron a ser los «métodos» integrales de los miembros para lograr la realidad diaria.

La investigación empírica de los métodos de los miembros toma su punto de partida en el poner entre paréntesis [*bracketing*] fenomenológico. Al adoptar la política paralela de la «indiferencia etnometodológica» (Garfinkel y Sacks, 1970), el investigador suspende en forma temporaria todos los compromisos para con una versión previa o privilegiada del mundo social y se concentra, en cambio, en cómo los miembros producen un sentido de orden social. Las realidades sociales, como el delito o las enfermedades mentales, no se dan por sentadas; en cambio, la creencia en ellas se suspende temporariamente a fin de poner de manifiesto cómo se tornan en realidades para aquellos involucrados. Ello pone a la vista el trabajo constitutivo común que produce la apariencia localmente incuestionable de las realidades estables. Esta política resiste con energía las caracterizaciones sentenciosas de la corrección de las actividades de los miembros. De modo contrario a la tendencia sociológica común a ironizar y criticar las formulaciones del sentido común desde el punto de vista de criterios sociológicos ostensiblemente correctos, la etnometodología toma el razonamiento práctico de los miembros por lo que es: formas circunstancialmente adecuadas de orientar de modo interpersonal el mundo a mano e interpretarlo. Los lineamientos perdurables son transmitidos en forma sucinta por Melvin Pollner (comunicación personal): «¡No discuta con los miembros!».

Los etnometodólogos han analizado muchas facetas del orden social. Un objetivo ha sido documentar cómo las estructuras reconocibles del comportamiento, los sistemas de motivación o los vínculos causales entre las motivaciones y las estructuras sociales se evidencian en el razonamiento práctico de los miembros (Zimmerman y Wieder, 1970). Mientras que la sociología convencional se orienta hacia las reglas, las

normas y los significados compartidos como explicaciones exógenas de las acciones de los miembros, la etnometodología da vuelta la idea y considera cómo los miembros mismos se orientan hacia esas reglas, normas y significados compartidos y los usan para justificar la regularidad de sus acciones. La etnometodología deja de lado la idea de que las acciones están gobernadas desde el exterior o motivadas desde el interior a fin de observar cómo los miembros mismos establecen y sostienen las regularidades sociales. La aparición de la acción como consecuencia de una regla se trata justamente por lo que es: la *aparición* de una acción como obediente o desobediente. Al «justificarse» por sus acciones invocando reglas de modo prospectivo u ofreciendo explicaciones de sus acciones motivadas por las reglas de modo retrospectivo, los miembros transmiten un sentido de estructura y de orden y, en el proceso, presentan sus acciones como racionales, coherentes, con precedentes y reproducibles para todos los fines prácticos (Zimmerman, 1970).

Por ejemplo, un miembro del jurado en medio de deliberaciones puede justificar su opinión diciendo que las instrucciones del juez acerca de cómo considerar el caso en cuestión la llevan a pensar del modo en que lo hace. Enérgicamente usa las instrucciones del juez para dar sentido a su opinión, con lo que le da la apariencia de racionalidad, legalidad y corrección, porque se formó «de acuerdo con las reglas» invocadas (Holstein, 1983). Por el contrario, otro miembro del jurado podría justificar su opinión diciendo que ésta estaba al servicio de la justicia, citando un valor o un principio moral en la explicación (Maynard y Manzo, 1993). Con un enfoque etnometodológico, la racionalidad o la corrección de estas opiniones y el razonamiento involucrado no están en discusión. En cambio, el foco se encuentra en los *cómo* involucrados: el uso de las instrucciones, valores, principios morales y otros relatos para construir un sentido de coherencia en la acción social, en este caso un entendimiento compartido entre los miembros del jurado acerca de qué los llevó a formar sus opiniones y llegar a un veredicto.

El despliegue justificable del orden social forma el horizonte analítico de la etnometodología. En vez de asumir a priori que los miembros comparten significados y definiciones de las situaciones, los etnometodólogos consideran cómo los miembros los obtienen aplicando una capacidad nativa de justificar sus acciones «con astucia», presentándolas en forma ordenada. El orden social no es impuesto en forma externa por fuerzas sociales proverbiales, ni tampoco es la expresión de miembros de la sociedad más o menos socializados; en cambio, los etnometodólogos consideran que es producido en forma local mediante las prácticas de la razón mundana (Pollner, 1987). Si

se realiza el orden social en sus prácticas y mediante ellas, ello significa que los mundos y las circunstancias sociales son autogenerativos. Los miembros, como dijimos antes, están «haciendo» vida social en forma continua en las mismas acciones que realizan para comunicarla y darle sentido. Sus juegos de lenguaje, en palabras de Ludwig Wittgenstein (1958), constituyen de modo virtual sus realidades diarias; en este sentido, los juegos mismos son «formas de vida».

Ello implica dos propiedades de la acción social ordinaria. En primer lugar, todas las acciones y los objetos son «indexicales»; dependen del contexto (o «lo indexan») (véanse Holstein y Gubrium, 2004). Los objetos y los eventos tienen significados equívocos o indeterminados sin un contexto discernible. Mediante la contextualización se deriva el significado práctico. En segundo lugar, las circunstancias que proporcionan contextos significativos son, en sí mismas, autogeneradoras. Cada referencia a una acción o su justificación —como el comentario del miembro del jurado de que sigue de modo expreso las directivas del juez— establece un contexto (en este caso, de obediencia al procedimiento) para evaluar las mismas acciones y las relacionadas del miembro del jurado y las acciones de los otros. La justificación establece un contexto particular que, a su vez, se torna la base para justificar sus propias acciones y las de los demás. Tras establecer este contexto, el miembro del jurado puede virtualmente volverse y justificar sus acciones diciendo, por ejemplo, «Por ello siento así», convirtiendo el contexto que ha creado para sus acciones en algo reconocible y razonable (justificable) incluso, en última instancia, aceptable. El razonamiento práctico, en otras palabras, está a la vez en los ámbitos a los que se orienta y en los que describe y alrededor de ellos. El orden social y sus realidades prácticas son, por tanto, «reflexivas». Los relatos o las descripciones de un ámbito constituyen ese ámbito, a la vez que son moldeados, al mismo tiempo, por los contextos que constituyen.

La investigación etnometodológica armoniza con precisión con las conversaciones y la interacción social que ocurren de modo natural, y se orienta a ellas en cuanto elementos constitutivos de los ámbitos estudiados (véanse J. M. Atkinson y Drew, 1979; Maynard, 1984, 1989; Mehan y Wood, 1975; Sacks, 1972). Esto ha tomado direcciones empíricas diferentes, en parte dependiendo de si se enfatizan los significados interactivos o la estructura de la conversación. Los estudios etnográficos tienden a concentrarse en significados elaborados en el lugar y en los ámbitos dentro de los cuales la interacción social constituye las realidades prácticas en cuestión. Dichos estudios consideran el contenido situado de la conversación en relación con la creación de significado local (véanse Gubrium, 1992; Holstein, 1993; Lynch y

Bogen, 1996; Miller, 1991; Pollner, 1987; Wieder, 1988). Combinan la atención a cómo se construye el orden social en la comunicación diaria con descripciones detalladas de los ámbitos en cuanto esos ámbitos y su entendimiento y perspectivas locales median el significado de lo que se dice en el transcurso de la interacción social. Los textos producidos a partir de dichos estudios describen en gran detalle la vida diaria, y los extractos de las conversaciones situadas y los relatos etnográficos de la interacción se utilizan para dar lugar a la producción metódica del asunto en cuestión. En la medida en que se aborde el análisis de la conversación en relación con la interacción y la situación sociales, se tiende a asumir la forma de un análisis discursivo (no foucaultiano) o AD, que se orienta de modo más o menos crítico a cómo se usan el habla, la conversación y otros procesos comunicativos para crear significado (véanse Potter, 1996, 1997; Potter y Wetherell, 1987; Wodak, 2004).

Los estudios que enfatizan la estructura de la conversación misma examinan la «maquinaria» conversacional a través de la cual emerge el significado. El foco aquí se halla en las características secuenciales, emisión por emisión, socialmente estructurantes de la conversación o «la conversación en interacción», la especialidad ahora familiar del análisis de la conversación o AC (véanse Heritage, 1984; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Silverman, 1998; Zimmerman, 1988). Los análisis producidos a partir de dichos estudios son explicaciones detalladas de los procesos comunicativos mediante los cuales los oradores construyen en forma metodológica y secuencial sus asuntos en la práctica conversacional. Estos análisis con frecuencia carecen de detalle etnográfico, salvo indicios breves que describen las situaciones y el sentido analítico transmitido; ya que los detalles biográficos y sociales pueden ser comprendidos como artefactos de la maquinaria conversacional que se despliega, aunque el análisis de lo que se denomina «conversación institucional» o «conversación de oficina» ha encontrado un mayor equilibrio con los ámbitos en este sentido (véanse, por ejemplo, Drew y Heritage, 1992). Aunque algunos sostienen que la conexión del AC con la etnometodología es tenue debido a esta falta de preocupación con el detalle etnográfico (P. Atkinson, 1988; Lynch, 1993; Lynch y Bogen, 1994; para contraargumentos véanse Maynard y Clayman, 1991 y ten Have, 1990), el AC comparte con claridad el interés de la etnometodología en la construcción local y metódica de la acción social (Maynard y Clayman, 1991).

John Heritage (1984) resume los puntos fundamentales del análisis de la conversación en tres premisas. En primer lugar, la interacción es organizada en forma secuencial, y esto puede observarse en la regularidad de la conversación ordinaria. Se puede encontrar que

todos los aspectos de la interacción exhiben características estables e identificables, que son independientes de las características individuales de los hablantes. Ello prepara el terreno para el análisis de la conversación en cuanto estructurada en la interacción social y a través de ella, no por fuentes internas, como los motivos, o por determinantes externos, como el estatus social. En segundo lugar, la interacción social está orientada desde un punto de vista contextual en el sentido que la conversación es productiva de las circunstancias de su producción y, a la vez, las refleja. Esta premisa destaca el acondicionamiento local y la constructividad local de la conversación y la interacción, exhibiendo las propiedades duales de la indexicalidad y la reflexividad antes observadas. En tercer lugar, estas propiedades caracterizan toda la interacción social, de modo que ninguna forma de conversación o detalle interactivo puede descartarse como irrelevante.

El análisis de la conversación es atacado por los etnometodólogos que sostienen que los detalles in situ de la vida diaria son ignorados con el riesgo de reducir la vida social a la conversación grabada y la secuencia conversacional. Michael Lynch, por ejemplo, ha trazado un paralelo entre el AC y la biología molecular que, proverbialmente hablando, tienden a no ver más allá de sus narices, en este caso, las moléculas. Por un lado, esto sirve para respaldar las afirmaciones de Lynch acerca del formalismo y el cientismo básicos del AC. Por otro lado, proyecta la imagen de la conversación como un grupo relativamente predecible de técnicas estructuradas por la sociedad a través de las cuales se agrupan las actividades sociales ordenadas. Los analistas de la conversación, de acuerdo con Lynch, intentan describir «un simple orden de elementos y de reglas estructurales para combinarlos y, de este modo, ellos emprenden un programa reduccionista que no es diferente de la biología molecular» (1993, pág. 259), que intenta deconstruir el ADN para identificar sus estructuras moleculares y las reglas de combinación, encubriendo las formas de vida distintivas que arrastren.

Como una «sociología molecular» (Lynch, 1993), el AC se concentra en la «maquinaria» normativa y secuencial de la conversación que constituye la acción social. Esta maquinaria invierte de muchas maneras los entendimientos convencionales de la agencia humana, sustituyendo las demandas de un orden moral de conversación para los imperativos psicológicos y motivacionales. Aunque esto no despoja a los participantes de toda agencia, los ubica en medio de una «economía liberal» de derechos y obligaciones conversacionales (Lynch, 1993) que pone a prueba la tolerancia etnometodológica para las formulaciones determinísticas.

En contraste con lo que Lynch y David Bogen (1994) rotularon el «positivismo enriquecido» del AC, Garfinkel, Lynch y otros elabora-

ron lo que denominan una etnometodología «postanalítica» que tiende menos a las generalizaciones universalísticas respecto de la maquinaria o las estructuras perdurables de la interacción social (véanse Garfinkel, 1988; Lynch, 1993; Lynch y Bogen, 1996). Este programa de investigación se centra en las competencias en gran medida localizadas que constituyen dominios específicos del «trabajo» diario, en especial el trabajo (en el banco) de los astrónomos (Garfinkel, Lynch y Livingston, 1981), biólogos y neurólogos (Lynch, 1985) y matemáticos (Livingston, 1986). El objetivo es documentar la *ecceidad* –la «estidad justa»– de las prácticas sociales dentro de dominios circunscriptos de conocimiento y de actividad (Lynch, 1993). Los detalles prácticos del trabajo en tiempo real de estas actividades se consideran una característica *encarnada* de los conocimientos que producen. Es imposible separar los conocimientos de las ocasiones altamente particularizadas de su producción. El enfoque es, en teoría, minimalista, en el sentido que resiste la conceptualización o la categorización a priori, en especial el tiempo histórico, a la vez que aboga por estudios descriptivos detallados de las prácticas específicas y locales que manifiestan el orden y lo tornan justificable (Bogen y Lynch, 1993).

A pesar de su éxito al exhibir una panoplia de prácticas de logros sociales, el AC y la etnometodología postanalítica en sus formas separadas tienden a hacer caso omiso de un importante equilibrio en las conceptualizaciones del habla, la situación y la interacción social que fue evidente en el trabajo temprano de Garfinkel y Harvey Sacks (1992), que fueron pioneros en las conferencias sobre la práctica conversacional (véase Silverman, 1998). Ni Garfinkel ni Sacks imaginaron la maquinaria de conversación como productiva de formas sociales reconocibles en su propio derecho. La atención a los *cómo* constitutivos de las realidades sociales se equilibraron con vistas a los significativos *qué*. Se consideró que las situaciones, los entendimientos culturales y sus mediaciones diarias estaban reflexivamente entretejidos con la conversación y la interacción social. Sacks, en particular, entendió que la cultura era un asunto de práctica, algo que servía como recurso para discernir los posibles vínculos de las articulaciones y los intercambios. Si escribieron acerca de las «buenas razones organizativas» (de Garfinkel) o de los «dispositivos de categorización como miembros» (de Sacks), al principio ambos evitaron la reducción de la práctica social a *ecceidades* muy localizadas o momentáneas de cualquier tipo.

Como tal, parte de la promesa original de la etnometodología ha tenido un cortocircuito, ya que el AC y la etnometodología postanalítica restringieron cada vez más sus investigaciones a la relación entre las prácticas sociales y los relatos inmediatos de dichas prácticas. Si todo el objetivo de los proyectos postanalíticos y del AC es describir

las prácticas de relatos mediante las cuales las descripciones se tornan inteligibles en las circunstancias inmediatas de su producción, los construccionistas necesitarían formular un nuevo proyecto que retenga las sensibilidades interaccionales de la etnometodología a la vez que extiende su alcance a los *qué* constitutivos y constituidos de la vida diaria. Michel Foucault, entre otros, es una valiosa fuente para un proyecto de esa índole.

Análisis del discurso foucaultiano

En tanto que la etnometodología aborda la realización de la vida diaria en el nivel interaccional, Foucault emprendió un proyecto paralelo en un registro empírico diferente. Foucault, que apareció en el escenario analítico durante principios de la década de 1960, casi en forma simultánea con los etnometodólogos, considera cómo los sistemas de poder/conocimiento localizados histórica y culturalmente construyen a los sujetos y sus mundos. Los foucaultianos se refieren a estos sistemas como «discursos» y enfatizan que no son sólo grupos de ideas, ideologías u otras formulaciones simbólicas, sino que también son actitudes de trabajo, modos de tratamiento, términos de referencia y cursos de acción difundidos en las prácticas sociales. Foucault mismo (1972, pág. 48) explica que los discursos no son «una mera intersección de cosas y de palabras: una red oscura de cosas y una cadena de palabras manifiesta, visible, coloreada». En cambio, son «prácticas que de modo sistemático forman los objetos [y los sujetos] de los cuales hablan» (pág. 49). Incluso el diseño de edificios como las prisiones revelan la lógica social que especifica formas de interpretar a las personas y los paisajes físicos y sociales que ocupan (Foucault, 1979).

Como la perspectiva etnometodológica sobre la interacción social, Foucault considera que el discurso es socialmente reflexivo, tanto constitutivo como significativamente descriptivo del mundo y de sus sujetos. Para Foucault, sin embargo, el acento está tanto en los *qué* constructivos que ese discurso constituye como en los *cómo* de la tecnología discursiva. Aunque ello representa una oscilación en el péndulo analítico hacia lo culturalmente «natural», el tratamiento del discurso de Foucault como práctica social sugiere, en particular, la importancia de entender las prácticas de la subjetividad. Si bien él ofrece una visión de sujetos y de objetos constituidos a través del discurso, también tiene en cuenta un sujeto inadvertidamente activo que, en forma simultánea, moldea el discurso y lo pone en funcionamiento (Best y Kellner, 1991). Como explica Foucault (1988):

Si bien ahora estoy interesado... en la manera en que el sujeto se constituye a sí mismo de forma activa, mediante las prácticas del *self*, estas prácticas no son, sin embargo, algo que el individuo inventa por sí mismo. Son patrones que encuentra en su cultura y que le proponen, sugieren e imponen su sociedad y su grupo social (pág. 11).

Esto iguala el interés de la etnometodología en documentar la realización del orden en la práctica diaria de la conversación y la interacción social. A Foucault en particular le preocupan las situaciones sociales o los centros institucionales —el asilo, el hospital y la prisión, por ejemplo— que especifican la operación práctica de los discursos, vinculando el discurso de subjetividades particulares con la construcción de la experiencia vivida. Como en la etnometodología, hay un interés en la calidad constitutiva de los sistemas del discurso; es una orientación a la práctica que considera que los mundos sociales y sus subjetividades siempre están ya incluidas y encarnadas en sus convenciones discursivas.

Varios comentaristas han señalado el paralelo entre lo que Foucault (1988) menciona como sistemas de «poder/conocimiento» (o discursos) y la formulación de la etnometodología del poder constitutivo del uso del lenguaje (P. Atkinson, 1995; Gubrium y Holstein, 1997; Heritage, 1997; Miller, 1997b; Potter, 1996; Prior, 1997; Silverman, 1993). La correspondencia sugiere que lo que Foucault documenta históricamente como «discursos en práctica» en diversos sitios institucionales o culturales podría estar relacionado con aquello que la etnometodología considera «práctica discursiva» en diversas formas de interacción social.³ Continuaremos aplicando estos términos —discursos en práctica y práctica discursiva— en todo el capítulo para poner énfasis en el paralelo, así como las posibilidades de la conciencia crítica y la acción social que sugiere.

A pesar de que los etnometodólogos y los foucaultianos hacen uso de diferentes tradiciones intelectuales y trabajan en registros empíricos distintos, queremos destacar sus respectivas inquietudes respecto de la práctica social: ambos se ocupan de la reflexividad del discurso. No se considera que ni la práctica discursiva ni el discurso en práctica sean causados o explicados por fuerzas sociales externas o por motivos

³ Otros etnometodólogos se han basado en Foucault, pero sin apoyar necesariamente estas afinidades o paralelos. Lynch (1993), por ejemplo, escribe que los estudios de Foucault pueden ser relevantes para las investigaciones etnometodológicas en un «modo restringido y “literal”» (pág. 131) y resiste la generalización de los regímenes discursivos a través de «juegos del lenguaje» muy ocasionados. Véanse McHoul (1986) y Lynch y Bogen (1996) para apropiaciones etnometodológicas ejemplares de concepciones foucauldianas.

internos. En cambio, se considera que son el mecanismo de trabajo de la vida social misma, tal como se la conoce en la actualidad o se la lleva a cabo en tiempo y espacio. Para ambos, el «poder» yace en la articulación de las formas distintivas de la vida social como tal, no en la aplicación de recursos particulares por parte de algunos a fin de afectar las vidas de otros. Aunque los discursos en práctica están representados por «regímenes/normas» o patrones de acción vividos que ampliamente (tanto desde una perspectiva histórica como institucional) «disciplinan» o abarcan las vidas de sus adherentes, y la práctica discursiva está manifiesta en patrones de conversación e interacción que constituyen la vida diaria, las prácticas se refieren en común al «hacer» vivido, o realización en curso, de los mundos sociales.

Para Foucault, el poder opera en el discurso y a través de él como la otra cara del conocimiento, de allí el término «poder/conocimiento». El discurso no sólo pone las palabras en funcionamiento, también les da su significado, construye percepciones y formula entendimiento y los cursos de interacción en progreso. El «trabajo» implicado en forma simultánea y reflexiva constituye las realidades de que las palabras son tomadas de otro modo que sólo para hacer referencia o especificar. Desplegar un discurso particular de subjetividad no es simplemente asunto de representar un sujeto; en la práctica, constituye de forma simultánea, los tipos de sujetos que están incluidos de modo significativo en el discurso mismo. Por ejemplo, articular el discurso de la medicina en el mundo de hoy genera, de modo automático, las funciones del profesional que va a curar y del paciente y, a su vez, las acciones de cada uno de ellos articulan la aplicación y la recepción de tecnologías de curación a las que sirve el dominio del conocimiento científico. El hecho de que se dé por sentado este discurso abarcador desde el punto de vista social hace que los cuestionamientos a esta forma de «pensar» (o de hablar) parezcan curiosamente fuera de lugar. Incluso los débiles participan «de manera poderosa» en el discurso que los define como débiles. Éste es un tipo de conocimiento en práctica y es poderoso porque no sólo representa sino que también pone en práctica de modo ineluctable lo que se conoce y se comparte. El lenguaje no se correlaciona más o menos con lo que representa, sino que siempre es una «forma de vida», si citamos otra vez a Wittgenstein (1958). Si los etnometodólogos tienden a enfatizar *cómo* los miembros usan los métodos diarios para justificar sus actividades y sus mundos, Foucault nos hace tomar conciencia de las condiciones relacionadas de la posibilidad acerca de *qué* es probable que sean los resultados. Por ejemplo, en un mundo postindustrial occidental, pensar con seriedad en la medicina y el vudú como paradigmas igualmente viables para entender la enfermedad y la curación parecería idiosincrático, incluso

divertido o absurdo, en la mayoría de las situaciones convencionales. El poder del discurso médico reside, en parte, en su capacidad de «ser visto, pero en forma inadvertida», en su capacidad de aparecer como la *única* posibilidad, mientras que las otras posibilidades se encuentran fuera del mundo posible.

Tanto el enfoque de la etnometodología como el de Foucault respecto del material empírico son «analíticos», no marcos teóricos en el sentido tradicional. De acuerdo con el entendimiento convencional, la teoría pretende explicar el estado de los asuntos en cuestión. Brinda respuestas a las preocupaciones del *porqué*, tales como por qué el índice de suicidios está aumentando o por qué los individuos están sufriendo depresión. La etnometodología y el proyecto foucaultiano, por el contrario, apuntan a responder cómo es que la experiencia individual llega a ser entendida en términos particulares como éstos. Son preteóricos en este sentido y, respectivamente, buscan llegar a un entendimiento de cómo el asunto de la teoría llega a existir en primer lugar y de en qué podría convertirse el sujeto de la teoría. El paralelo reside en el objetivo común de documentar las bases practicadas de dichas realidades.

Sin embargo, ello sigue siendo un paralelo. Debido a que el proyecto de Foucault (y la mayoría de los proyectos foucaultianos) opera en un registro histórico, la conversación y la interacción social en tiempo real comprensiblemente faltan en los cuerpos elegidos del material empírico. Aunque Foucault mismo apunta a giros abruptos en las formaciones discursivas que forman y moldean las realidades cambiantes de diversas esferas institucionales, contrastando las formas sociales existentes con el «nacimiento» de otras nuevas, da poco o ningún sentido a la tecnología *diaria* mediante la cual esto se logra (véanse P. Atkinson, 1995; Holstein y Gubrium, 2000). Por cierto, elabora la amplia aparición de nuevas tecnologías, como la emergencia de nuevos regímenes de vigilancia en la medicina y modernos sistemas de justicia criminal (Foucault, 1965, 1979), pero no nos brinda una visión de cómo éstas operan en la interacción social. Tampoco los foucaultianos de tiempos recientes —como Nikolas Rose (1990), quien documenta con tono informativo el nacimiento y el surgimiento del aparato técnico para «gobernar el alma» que forma un *self* privado— ofrecen mucha percepción acerca de los procesos diarios a través de los cuales se logran dichos regímenes. Estos *cómo*, en otras palabras, escasean mucho en sus análisis.

A la inversa, el compromiso de la etnometodología de documentar los procesos interactivos y en tiempo real mediante los cuales se construye la realidad en estructuras justificables impide una perspectiva más amplia de los recursos, posibilidades y limitaciones constitutivos.

Dichos *qué*, por así decirlo, faltan en gran medida en el trabajo de los adherentes. Una cosa es mostrar en detalle interactivo que nuestros encuentros diarios con la realidad son realizaciones en curso, pero es algo muy diferente deducir el entendimiento de qué podrían ser los parámetros generales de esos encuentros diarios. La maquinaria de la conversación en interacción nos dice poco acerca de los recursos masivos que se emplean en la operación de la conversación y que la guían, o acerca de las consecuencias de producir resultados particulares y no otros, cada uno de los cuales es un ingrediente importante de la práctica. Los miembros hablan de sus mundos y sus subjetividades, pero también expresan formas de vida particulares cuando lo hacen. Lo que las consideraciones foucaultianas ofrecen a la etnometodología en este aspecto es una sensibilidad analítica a las oportunidades y posibilidades discursivas en funcionamiento en la conversación y la interacción social, pero sin hacer que sea necesario tomarlas como modelos externos para la producción diaria del orden social.

Analítica de la práctica interpretativa

La analítica de la práctica interpretativa se ha beneficiado por el acercamiento de las sensibilidades etnometodológicas y foucaultianas. Esto no es simplemente otro intento por tender un puente sobre la denominada división macro-micro. Ese debate por lo general se centra en la cuestión de cómo conceptualizar la relación entre las formas sociales más grandes y más pequeñas preexistentes, y la suposición es que éstas son categóricamente distintivas y separadamente discernibles. Las cuestiones planteadas en el debate perpetúan la distinción entre, digamos, los sistemas sociales, por un lado, y la interacción social, por el otro. En contraste, aquellos que consideran que la etnometodología y la analítica foucaultiana son operaciones paralelas centran su atención, en cambio, en las variabilidades interaccionales, institucionales y culturales de la práctica discursiva o el discurso en práctica socialmente constituyentes, según sea el caso. Les interesa cómo se moldea el proceso de construcción social a través de diversos dominios de la vida diaria y no cómo pueden relacionarse las teorías separadas de los dominios macro y micro para lograr un relato más completo de la organización social. Los relatos doctrinarios de Garfinkel, Sacks, Foucault y otros pueden continuar sosteniendo una variedad de proyectos distintos, pero no es probable que estos proyectos se moldeen entre sí; tampoco conducirán a «conversaciones» productivas entre los practicantes dogmáticos que insisten en creer que ellos hablan lenguajes analíti-

cos diferentes.⁴ En nuestra opinión, lo que se requiere es una analítica nueva e hibridizada de la construcción de la realidad en el cruce de las instituciones, la cultura y la interacción social, una analítica que «malinterprete» y coopte percepciones útiles de tradiciones establecidas a fin de apreciar la posible complementariedad de los modismos analíticos, sin perder de vista sus utilidades, limitaciones y contribuciones distintivas.

Más allá de la etnometodología

Algunos analistas de la conversación se han acercado a esta dirección analizando la maquinaria secuencial de la conversación en interacción según es modelada por el contexto institucional, con una mayor preocupación por los *qué* de la vida social en la situación. Sus estudios de la «conversación en el trabajo» apuntan a especificar cómo la «sistemática más simple» de la conversación ordinaria (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) es moldeada de diversas maneras por los ámbitos de la conversación construidos en forma reflexiva de regímenes interaccionales particulares (véanse Boden y Zimmerman, 1991; Drew y Heritage, 1992). Los etnógrafos orientados etnometodológicamente abordan el problema desde otra dirección, preguntando cómo se crean, administran y sostienen las instituciones y sus respectivas culturas representacionales en la interacción social (o «trabajo de la realidad») de los miembros y a través de ella (véanse P. Atkinson, 1995; Dingwall, Eekelaar y Murray, 1983; Emerson, 1969; Emerson y Messinger, 1977; Gubrium, 1992; Holstein, 1993; Mehan, 1979; Miller, 1991, 1997a). Los etnógrafos foucaultianos, también, de un modo consciente han trazado vínculos entre la práctica discursiva diaria y los discursos en

⁴ Aún hay un considerable sentimiento doctrinario de mantener «la investigación obstinada y rigurosa en un lenguaje» a la vez que se reconoce su posible «incommensurabilidad» con otros (Maynard, 1998, pág. 345). El beneficio, según Maynard (1998, pág. 345), sería «un entendimiento fuertemente confiable en un dominio particular de la vida social, y no es necesario que implique estrechez, fragmentación, limitación o aislamiento». Nuestro sentimiento es que dichas conversaciones producen fragmentación y aislamiento (véanse Hill y Crittenden [1986] para un ejemplo vívido de la conversación no productiva que deriva de lenguajes analíticos incompatibles), lo que provoca una reproducción viciada del conocimiento y, por supuesto, la igualmente viciada representación del mundo empírico. En nuestra opinión, la confiabilidad nunca ha sido un incentivo suficientemente fuerte para hacer caso omiso de la potencial validez de nuevos horizontes analíticos.

práctica para documentar con detalle local cómo la formulación de los textos diarios, como las historias de casos psiquiátricos o los informes de médicos forenses, reproduce los discursos institucionales (véase Prior, 1997).

A su manera, estos esfuerzos consideran los *cómo* y los *qué* de la construcción de la realidad. No obstante, éste es un negocio analíticamente riesgoso.

Formular preguntas que empiecen con *cómo* sin tener una forma integral de obtener la clave analítica de las preguntas que empiezan con *qué* hace que la preocupación por los *qué* sea arbitraria. Aunque la conversación en interacción es localmente «hábil», como dice Garfinkel (1967), no todo funciona. Por otra parte, si nos alejamos demasiado desde el punto de vista analítico en dirección a los imperativos contextuales o culturales, terminamos con los «idiotas» culturales, institucionales o sentenciosos que Garfinkel (1967) condenó.

La advertencia de que «no todo funciona» fue tomada con seriedad, aunque con cautela, por los etnometodólogos y los analistas de la conversación, puesto que buscaron documentar en detalle los contornos prácticos de la interacción en las variadas circunstancias en que se desarrolla. Una atención sistemática al razonamiento diario y a la organización secuencial de las conversaciones dejó en claro que los resultados se construyen en los aparatos interaccionales dentro de los cuales sus antecedentes se hacen tópicos. Sin embargo, éste es un enfoque muy delimitado a los *qué* constitutivos de la construcción social, uno que carece de una visión amplia de los discursos institucionales y culturales que sirven como recursos para lo que es probable que se construya, cuándo y dónde en la vida diaria.

A fin de ampliar y enriquecer el alcance y el repertorio analítico de la etnometodología, hemos extendido su alcance a los *qué* institucionales y culturales que entran en juego en la interacción social. No es necesario que ello sea una extensión histórica, como lo fue el *métier* de Foucault, aunque ello por cierto no deba descartarse. En cambio, apelamos a un naturalismo «cauteloso» (y autoconsciente) que aborda la producción práctica y situada de la vida diaria (Gubrium, 1993) y que, como se verá, proporciona una base integral para prestar atención en forma crítica, y no sólo descriptiva, a la conversación en curso y a la interacción social. El análisis de la práctica interpretativa constituye un gran esfuerzo. Se centra en la interacción, no en la síntesis, de la práctica discursiva y los discursos en práctica, los proyectos en tándem de la etnometodología y el análisis del discurso foucaultiano. Esta analítica con asiduidad evita teorizar las formas sociales, no sea que se den por sentado las prácticas discursivas asociadas con la construcción de estas formas. Por la misma razón, mantiene en vista, con

deliberación, los discursos institucionales o culturales, no sea que se disuelvan en despliegues localizados de razonamiento práctico o formas de organización secuencial para la conversación en interacción. En primer lugar, una analítica de la práctica interpretativa nos conduce, en tiempo real, a las «preocupaciones en curso» de la vida cotidiana, como Everett Hughes (1984) solía denominar a las instituciones sociales. Allí, podemos concentrarnos en cómo, con astucia, los miembros ponen distintos discursos en funcionamiento cuando constituyen sus subjetividades y sus mundos sociales relacionados.

El énfasis en la interacción entre los *cómo* y los *qué* de la práctica interpretativa es esencial. La interacción connota una relación dinámica. En forma asidua evitamos privilegiar desde el punto de vista analítico la práctica discursiva o los discursos en práctica. Si lo ponemos en términos etnometodológicos, el objetivo de un análisis de la práctica interpretativa es documentar la interacción entre el razonamiento práctico y la maquinaria interactiva implicadas en la construcción de un sentido de la realidad diaria, por un lado, y las condiciones y los recursos institucionales y los discursos afines que, de modo considerable, nutren y, desde una perspectiva interpretativa, median la interacción, por otro lado. En palabras de Foucault, la finalidad es describir la interacción entre los discursos institucionales y las «prácticas divisorias» que constituyen las subjetividades locales y sus mundos de experiencia (Foucault, 1965). La simetría de la práctica del mundo real requiere que demos el mismo trato a sus vínculos articulatorios y sustantivos.

Los investigadores cualitativos se concentran cada vez más en estos dos lados de la práctica interpretativa y tienen en cuenta tanto los procesos hábiles como las condiciones sustantivas de la creación de significado y de orden social. Douglas Maynard (1989), por ejemplo, observa que la mayoría de los etnógrafos tradicionalmente preguntaba «¿Cómo ven las cosas los participantes?», mientras que los estudios del discurso informado desde la perspectiva etnometodológica preguntaron «¿Cómo hacen las cosas los participantes?». Aunque su propio trabajo con frecuencia comienza con la última pregunta, Maynard nos advierte que no hagamos caso omiso de la primera. Explica que, en beneficio de estudiar cómo los miembros *hacen* las cosas, los estudios etnometodológicos tendieron a desenfatar factores que condicionan sus acciones. Al reconocer que «la estructura social externa se usa como recurso para la interacción social al mismo tiempo que es constituida dentro de ella», Maynard sugiere que los estudios etnográficos y discursivos pueden ser mutuamente informativos y permitirles a los investigadores documentar mejor las formas en que la «estructura de la interacción, si bien es una producción local, con simultaneidad va-

lida asuntos cuyos orígenes son externos» (1989, pág. 139). «Aparte de saber cómo los individuos “ven” sus mundos diarios», escribe Maynard (pág. 144), los investigadores deberían tratar de comprender cómo los individuos «descubren y exhiben características de estos mundos de modo que puedan ser “vistas”».

Expresando intereses e inquietudes similares, Hugh Mehan elaboró un programa orientado hacia el discurso de «etnografía constitutiva» que coloca «la estructura y las actividades estructurantes en pie de igualdad mostrando *cómo* los hechos sociales del mundo emergen del trabajo estructurante para volverse externos y restrictivos» (1979, pág. 18, énfasis en el original). Mehan examina las instancias «contrastivas» de la interpretación a fin de describir las características «distales» y «próximas» del trabajo constitutivo de realidades que llevan a cabo los individuos «en contextos institucionales, culturales e históricos» (1979, págs. 73 y 81).

David Silverman (1993), comenzando a partir de bases analíticas etnometodológicas y discursivas similares, también se ocupa de las sedes institucionales de la conversación y la construcción social (véase también Silverman, 1985, 1997). Buscando un modo de investigación cualitativa que exhiba las sensibilidades constitutivas y contextuales, sugiere que los estudios del discurso que consideran los variados contextos institucionales de la conversación traen una nueva perspectiva a la investigación cualitativa. En la misma línea, Gale Miller (1991, 1997b) propuso «etnografías del discurso institucional» que sirven para documentar «las maneras en las que los miembros presentes en la situación usan los recursos discursivos al organizar sus acciones prácticas y cómo las acciones de los miembros están restringidas por los recursos disponibles en la situación» (Miller, 1991, pág. 280). Este enfoque hace propuestas explícitas para el análisis de la conversación y el análisis del discurso foucaultiano.

La etnografía de los discursos de Miller (1997a) que caracteriza una agencia de terapia es instructiva, en especial porque echa luz sobre la producción diaria del cliente en terapia. Su estudio etnográfico de 12 años de la Northland Clinic, centro de «terapias breves» prominente en el ámbito internacional, describe un marcado cambio en la subjetividad de los clientes que acompañó una alteración consciente de la filosofía del tratamiento. Cuando Miller comenzó su trabajo de campo, Northland empleó la «terapia breve ecosistémica», que destacó los contextos sociales de las vidas y los problemas de los clientes. En este ámbito terapéutico, la subjetividad de los clientes fue asociada a los sistemas de las relaciones sociales que se consideraba que creaban y fomentaban sus problemas. El enfoque requirió que el personal discerniera el estado de estos sistemas e interviniera a fin de alterar su

dinámica y, de ese modo, ocasionar el cambio. Miller observa que este enfoque fue moldeado por un discurso «moderno» de la realidad de los problemas en cuestión.

Después de varios años de trabajo de campo, Northland cambió a un enfoque más «posmoderno» y articuló la intervención en un discurso lingüístico y constructivista diario. Los terapeutas comenzaron a aplicar lo que se denominó «terapia breve centrada en la solución», lo cual significó ver los problemas como formas de hablar de la vida diaria. Ello impulsó al personal a orientarse hacia el proceso de la terapia como un conjunto de juegos del lenguaje, expresamente apropiándose del sentido del término de Wittgenstein. La idea aquí era que los problemas eran tanto construcciones –formas de hablar o formas de vida– como dificultades reales para los clientes en cuestión. Ello transformó la subjetividad institucional de los clientes, quienes dejaron de ser agentes relativamente pasivos de los sistemas de los problemas personales y las historias negativas y pasaron a ser solucionadores activos de los problemas con el potencial de formular historias positivas acerca de ellos mismos y de diseñar soluciones útiles. Como un idioma diario de soluciones, y no un discurso de problemas, se convirtió en la base de la intervención, la identidad narrativa de los clientes se transformó y reveló *selves* por completo diferentes. Los cambios en la agencia de la terapia fueron articulaciones de transformaciones del discurso en práctica y las prácticas discursivas relacionadas. Ello provocó la construcción de «clientes» y «problemas» distintivamente diferentes (luego «soluciones»). El hecho de enfatizar los *cómo* y los *qué* de las prácticas interpretativas cambiantes de la agencia les brinda al investigador y al investigado una conciencia de las formas alternativas en que se pueden construir los problemas de los clientes y los tipos de acción que pueden abordarse para hacerles frente en el proceso.

Dorothy Smith (1987, 1990) fue bastante explícita al abordar una versión de la interacción entre los *qué* y los *cómo* de la vida social desde un punto de vista feminista, y señaló la conciencia crítica posibilitada gracias a la perspectiva. La suya fue una analítica moldeada en un principio por las sensibilidades etnometodológicas y, cada vez más, por las foucaultianas. Si vamos más allá de la etnometodología, pide lo que denomina una «dialéctica del discurso y de lo cotidiano» (1990, pág. 202). Enfatizando «la acción y la interacción» del discurso, Smith articula su opinión acerca de la ubicación «activa» de las mujeres en sus mundos.

Es fácil malinterpretar el discurso en el sentido de que tiene un poder fundamental para determinar los valores y la interpretación de las apariciones de las mujeres en los ámbitos locales y ver este poder

como que, en esencia, está a disposición de la industria de la moda y los medios. Sin embargo, las mujeres son activas, están calificadas, hacen elecciones, consideran, no son engañadas ni tontas. Dentro del discurso, hay acción e interacción (pág. 202).

El filósofo Calvin Schrag (1997) destaca, de forma similar, la ventaja de la estrategia de la interacción analítica respecto de la integración teórica. Schrag lo presenta en el contexto de la necesidad de protegerse contra el hecho de reducir lo que denominamos la práctica discursiva a meros actos del habla o conversación en interacción, por un lado, o suplantarlo con el arte local de la interacción social con sus discursos institucionales, por otro. Al considerar el *self* después de la posmodernidad, Schrag hace eco de nuestro propio objetivo de mantener los *qué* y los *cómo* constructivos en equilibrio en la vanguardia analítica, no sea que el estudio de la experiencia vivida haga caso omiso o sobreenfatice uno u el otro.

Debemos estar atentos a asegurar el espacio del discurso como evento temporalizado del habla *entre* la objetificación de los actos del habla y el lenguaje por un lado y las abstracciones y reificaciones en los diseños estructuralistas de la narratología por el otro. El evento del discurso como la expresión de algo por parte de alguien a alguien está amenazado desde «abajo» y desde «arriba»: desde abajo, en términos de una tendencia hacia una ontología del elementalismo fijado en los elementos aislables y constitutivos de los actos del habla y las unidades lingüísticas... y desde arriba, en el sentido de una predilección hacia un holismo abstracto de estructuras narratológicas que dejan atrás el evento del discurso. Sólo adhiriéndose al terreno del «medio» el sujeto como el quién del discurso y el quién de la narrativa continuará siendo visible. En este terreno, que más tarde denominaremos el terreno de la experiencia vivida, podemos observar el evento augusto de un *self* entendiéndose a través de los momentos gemelos del discurso y la narración (págs. 22-23).

Hacemos eco de la advertencia de Schrag respecto de integrar una analítica de la práctica discursiva con una analítica del discurso en práctica. Integrar una con la otra es reducir el alcance empírico de una empresa común. Reducir la analítica del discurso en práctica en práctica del discurso presenta el riesgo de perder las lecciones de tener en cuenta las diferencias institucionales y las configuraciones culturales en tanto median, y no «sólo se les da vida mediante la conversación» a través de la interacción social. A la inversa, imaginar la práctica discursiva como el mero residuo del discurso institucional presenta el riesgo de una marginalización totalizada del arte local.

La puesta entre paréntesis [*bracketing*] analítica

En vez de intentar una síntesis o una integración, consideramos que una analítica de la práctica interpretativa es más como un acto de malabarismo experto, que en forma alternativa se concentra en la miríada de *cómos* y *qués* de la vida diaria. Ello requiere una nueva forma de poner entre paréntesis [*bracketing*] para capturar la interacción entre la práctica discursiva y los discursos en práctica. Hemos denominado esta técnica de indiferencia oscilante ante las realidades de la vida diaria «puesta entre paréntesis analítica» (véanse Gubrium y Holstein, 1997).

Hay que recordar que el interés de la etnometodología en los *cómo* mediante los cuales se construyen las realidades requiere una indiferencia estudiada y temporaria respecto de esas realidades. Al igual que los fenomenólogos, los etnometodólogos comienzan su análisis dejando de lado la creencia en lo real a fin de poner a la vista las prácticas diarias mediante las cuales los sujetos, objetos y eventos llegan a percibir que son observables, racionales y ordenados para aquellos interesados. El proyecto etnometodológico avanza desde allí, documentando cómo la práctica discursiva constituye estructuras sociales identificando los mecanismos particulares en acción. Como diría Wittgenstein (1958, pág. 19), el lenguaje es «sacado de vacaciones» para hacer visible cómo trabaja el lenguaje para construir los objetos que, de otro modo, se considera que, en esencia, describe.

La puesta entre paréntesis analítica funciona en cierta manera de forma diferente. Se la usa durante todo el análisis, no sólo al inicio. A medida que el análisis avanza, el observador se orienta de modo intermitente a las realidades diarias en cuanto *productos* de los procedimientos de construcción de la realidad de los miembros y en cuanto *recursos* a partir de los cuales se constituyen las realidades. En un momento, el analista puede mostrarse indiferente a las estructuras de la vida diaria a fin de documentar su producción a través de la práctica discursiva. En la siguiente movida analítica, pone entre paréntesis la práctica discursiva a fin de evaluar la disponibilidad, distribución o regulación local de los recursos para la construcción de la realidad. En términos wittgensteinianos, esto se traduce en prestar atención tanto al lenguaje en funcionamiento como al lenguaje en vacaciones, alternando las consideraciones de cómo los juegos de los lenguajes, en particular los discursos institucionales, operan en la vida diaria y qué juegos es probable que entren en acción en momentos y en lugares particulares. En términos foucaultianos, lleva a alternar las consideraciones de los discursos en práctica, por un lado, y la documentación localmente detallada de las prácticas discursivas relacionadas, por el otro.

La puesta entre paréntesis analítica equivale a un procedimiento de orientación para centrarse en forma alternada en los *qué* y luego en los *cómo* de la práctica interpretativa (o viceversa) a fin de elaborar una pintura del lenguaje en uso de todos los días a la vez contextualmente escénica y contextualmente constructiva. El objetivo es moverse entre la práctica discursiva y los discursos en práctica y viceversa, documentando cada uno de ellos por turnos y haciendo referencias informativas sobre el otro en el proceso. La maquinaria discursiva o los discursos disponibles se convierten en el fenómeno provisorio, mientras que el interés en el otro se difiere en forma temporaria, pero no se olvida. La constante interacción entre el análisis de estos dos lados de la práctica interpretativa refleja la interacción vivida entre la interacción social, sus ámbitos inmediatos y sus inquietudes en curso.

Debido a que la práctica discursiva y los discursos en práctica son mutuamente constitutivos, uno no puede sostener que el análisis debería comenzar o finalizar con uno de los dos, aunque hay predilecciones en este aspecto. Tal como acostumbran hacer aquellos que están etnometodológicamente orientados, Smith (1987, 1990), por ejemplo, propicia comenzar «allí donde se encuentran los individuos»; consideramos que con ello se refiere al lugar donde los individuos están ubicados en el escenario institucional de la vida diaria. Por el contrario, los analistas de la conversación insisten en comenzar con la práctica discursiva, incluso cuando una variedad de *qués* no analizados por lo general moldea sus esfuerzos.⁵

⁵ El argumento del AC para este punto de partida es que patrones ostensiblemente distintos de conversación y de interacción son constitutivos de situaciones particulares y, por lo tanto, deben ser el punto de partida. No obstante, ello es engañoso. Los practicantes del AC en forma rutinaria designan y describen contextos institucionales particulares *antes* del análisis de las conversaciones que se dice que esas conversaciones revelan. El AC nos hará creer que la situación, en cuanto contexto distintivo para la conversación y la interacción, estaría visiblemente (auditivamente) constituido *en la maquinaria de la conversación* misma (véase Schegloff, 1991). Esto significaría que no sería necesaria ninguna preparación de la escena (ni siquiera se la debería proporcionar) para que la producción del contexto discursivo sea evidente. Uno se pregunta si lo que se demuestra en estos estudios podría haberse producido en el improbable evento de que no hubiera habido disponible ningún conocimiento previo del escenario, o si el conocimiento previo estuviera rigurosamente puesto entre paréntesis.

Los estudios del AC siempre admiten ser acerca de la conversación en *algún* contexto. Incluso la miriada de estudios de interacción telefónica hacen que el contexto discursivo esté disponible para los lectores *antes* de que comience el análisis. De hecho, los títulos de los informes de investigación literalmente anuncian el contexto institucional al principio. Por ejemplo, uno de los capítulos de Heritage (1985) se titula «Análisis de las Nuevas Entrevistas: Aspectos de la

Dondequiera que uno comience, ni los detalles del discurso cultural e institucional ni sus interpolaciones en la interacción social predeterminan al otro. Si dejamos de lado la necesidad de una resolución indisputable a la cuestión de qué viene en primer o último lugar, o qué tiene prioridad, podemos designar un punto de partida adecuado y proceder a partir de él, siempre que tengamos en mente, con firmeza, que la interacción dentro de la práctica interpretativa requiere que avancemos y retrocedamos analíticamente entre sus facetas. Debido a que no queremos reificar los componentes, continuamente nos recordamos que la tarea analítica se centra en la dialéctica de los dos campos de juego, no en la reproducción que uno hace del otro.

Aunque abogamos por que no haya reglas respecto de dónde comenzar, no es necesario que nos inquietemos en cuanto a que la tarea global es imposible o lógicamente incoherente. Maynard (1998, pág. 344), por ejemplo, compara la puesta entre paréntesis analítica con «querer ir en trenes que van en direcciones diferentes, y subirse en un principio a uno y luego, de cierto modo, saltar al otro». Pregunta: «¿Cómo se salta de un tren a otro cuando van en diferente dirección?». La pregunta es, de hecho, una mera elaboración de la cuestión de cómo uno pone entre paréntesis en primer lugar, que es, por supuesto, la base de los propios proyectos de Maynard y de otros etnometodólogos y analistas de la conversación. La respuesta es simple: El conocimiento del *principio* de poner paréntesis (y de sacar paréntesis) lo torna posible. Aquellos que ponen entre paréntesis el mundo de la vida o lo

Producción de la Conversación para una Audiencia “que Oye Casualmente”. De inmediato, el lector sabe y, por así decirlo, está preparado para recibir la esencia de lo que la conversación está «haciendo» en aquello que sigue. En una palabra, la *productividad* de la conversación se basa tanto en su inicio analíticamente subreconocido como en lo que el análisis mismo apunta a mostrar. En dichos estudios, el contexto se cuela en forma inevitable por la puerta principal, en títulos y en escenarios «incidentales». Al parecer, los analistas no logran reconocer que se importa cierta medida del contexto discursivo para ayudar en la explicación de cómo se construye el contexto desde el punto de vista autóctono.

Si hablamos con propiedad, el investigador no puede esperar atribuir, por completo, patrones institucionales a la maquinaria de la conversación. Tampoco puede dejar de prestar atención, en su totalidad, al discurso en práctica y al significado mientras describe el flujo secuencial de la conversación. Desde una perspectiva analítica, uno debe, en algún punto, reapropiarse de las instituciones y los entendimientos culturales externos a fin de saber qué está sucediendo ingeniosa y metódicamente en la conversación y la interacción. Centrada como está la puesta entre paréntesis analítica a ambos lados de la práctica interpretativa, hay una justificación convenida para el regreso continuo de la mirada analítica al discurso en práctica.

tratan en forma indiferente, como sea el caso, rápidamente dejan de lado la realidad cada vez que se ponen a trabajar en sus respectivos corpus de material empírico. Se torna tan rutinario como levantarse por la mañana, desayunar e ir a trabajar.⁶ Por otra parte, el deseo de operacionalizar la puesta entre paréntesis de cualquier tipo, incluida la puesta entre paréntesis analítica, en movimientos procesales secuenciales y explícitamente codificados convertirían la puesta entre paréntesis en una serie de directivas analíticas a modo de receta, algo que, con seguridad, hay que evitar. Asumiríamos que nadie, excepto el operacionalista más recalcitrante, querría sustituir un libro de recetas por la analítica.⁷

La puesta entre paréntesis analítica, sin embargo, está lejos de ser indisciplinada: tiene repercusiones distintivas en cuanto al procedimiento. Como hemos observado, la primera directiva es examinar, en forma alternativa, ambos lados de la práctica interpretativa. Los investigadores que se involucran en la puesta entre paréntesis analítica deben volver su atención, de modo constante, en más de una dirección. Ello ha originado nuevos híbridos metodológicos. Algunos analistas emprenden una forma de análisis del discurso más orientada hacia el contenido (véanse Potter, 1996; Potter y Wetherell 1987). Otros desarrollan métodos de «etnografía constitutiva» (Mehan, 1979), la «etnografía de la práctica» (Gubrium, 1988) u otros enfoques etnográficos discursivamente sensibles (véanse Holstein, 1993; Miller, 1991, 1997a). La carac-

⁶ Hay otras metáforas útiles para describir cómo la puesta entre paréntesis analítica cambia el foco del discurso en práctica a la práctica discursiva. Uno puede relacionar la operación con los cambios que se hacen cuando se maneja un automóvil a motor equipado con transmisión manual. Un modo de análisis puede resultar bastante productivo, pero finalmente ejercerá presión contra la resistencia engendrada por su propia orientación analítica temporal. Cuando el analista note que el «motor» analítico tiene un bajo rendimiento o está limitado por las restricciones de lo que, de hecho, está «preparado para hacer», puede decidir «pasar» virtualmente los «cambios» analíticos a fin de lograr adquirir mejor los aspectos de la interacción interpretativa que antes estaban entre paréntesis. Así como no puede haber una prescripción para pasar los cambios al conducir (es decir, nunca se puede especificar con anterioridad a qué velocidad uno debería subir o bajar un cambio), cambiar los paréntesis analíticos es siempre una empresa que requiere maña, en espera de las circunstancias empíricas que encuentra. El momento en que debe hacerse no puede especificarse con anterioridad. Al igual que los cambios al conducir, los cambios no son arbitrarios ni indisciplinados; en cambio, responden a los desafíos analíticos a mano en un modo basado en principios, incluso predeterminados.

⁷ Esto podría ser lo que Lynch (1993) condena respecto de los analistas de la conversación, quienes intentan formalizar y profesionalizar el AC como disciplina «científica».

terística distintiva de dichos estudios es su foco disciplinado tanto en el discurso en práctica como en la práctica discursiva.

El foco dual debería recordarnos que, al describir el papel constitutivo de los discursos en práctica, debemos tener cuidado de no incluirlos en forma inocente en nuestro análisis. Debemos mantener el deseo de la etnometodología de distinguir entre los recursos de los miembros y los nuestros. Como resultado, cuando consideramos los discursos en práctica, debemos estar atentos a la manera en que median, y no determinan, las actividades socialmente constructivas de los miembros. La puesta entre paréntesis analítica siempre es temporal en esencia. Resiste la atención real a los discursos como sistemas de poder/conocimiento, separados de cómo operan en la experiencia vivida. Asimismo, es perdurablemente empírica, puesto que no da por sentada la operación diaria de los discursos como verdades de un ámbito *tout court*.⁸

Trabajo contra la totalización

Ubicada en el cruce de la práctica discursiva y los discursos en práctica, una analítica de la práctica interpretativa funciona contra la totalización. Ofrece un lugar de respiro para la elección y la acción. Restringe la propensión de una analítica foucaultiana de ver todas las interpretaciones como artefactos de regímenes particulares de poder/conocimiento. Al escribir sobre el amplio alcance de sus «historias del presente», Foucault se inclinó a sobreenfatizar el predominio de los discursos al construir los horizontes del significado en momentos o en lugares particulares, transmitiendo la sensación de que los discursos

⁸ Algunos críticos (véase Denzin, 1998) han mostrado su preocupación en cuanto la puesta entre paréntesis analítica representa un objetivismo selectivo, una forma de «manipulación ontológica». Ellos, por supuesto, representan las palabras combativas entre los construccionistas. No obstante, deberíamos recordar con discreción que Steve Woolgar y Dorothy Pawluch (1985) sugirieron que tallar una especie de base analítica podría ser una característica penetrante e inevitable de cualquier comentario sociológico. Nuestra propia y constante atención a la *interacción* entre el discurso en práctica y la práctica discursiva –tal como son entendidos y usados por los miembros– nos recuerda sin cesar de su relación reflexiva. Los manipuladores mantienen su posición separada y deconstruyen de modo irreflexivo; la puesta entre paréntesis analítica, por el contrario, fomenta una deconstrucción continua y metodológica de la creación de bases empíricas. Ello pudo producir un cuadro poco prolijo, pero también está diseñado para mantener la reificación arrinconada y la significación sin fundamentos bajo control.

detallan en su totalidad los matices de la vida diaria. Una analítica del discurso más internacionalmente sensible –una vinculada a la práctica discursiva– resiste esta tendencia.

Debido a que la práctica interpretativa es mediada por el discurso a través del funcionamiento institucional, discernimos la operación del poder/conocimiento en las preocupaciones existentes separadas de la vida diaria. No obstante, lo que un sitio institucional implementa no es necesariamente lo que otro pone en práctica. Las instituciones constituyen realidades distintas aunque, a veces, éstas se superponen. Visto que uno puede desplegar una mirada que confiere agencia o subjetividad a los individuos, por ejemplo, otra puede constituir subjetividad en sentidos diferentes, como los sistemas familiares que son puestos en tela de juicio en cuanto sujetos y agentes de problemas en la terapia familiar (véanse Gubrium, 1992; Miller, 1997a).

Sin embargo, si la práctica interpretativa es compleja y fluida, no es socialmente arbitraria. En la práctica de la vida diaria, el discurso se articula en una miríada de sitios y es variado desde el punto de vista social; de modo metódico, los actores construyen sus realidades compartidas en términos diversos, con matices locales y moldeados desde una perspectiva biográfica. Aunque esto produce un deslizamiento considerable en la manera en que los discursos hacen su trabajo, está muy alejado de los regímenes hegemónicos uniformes del poder/conocimiento presentados en algunas lecturas foucaultianas. No obstante, la organización social es evidente en las inquietudes existentes a las que hacen referencia los participantes, a las que responsabilizan de su conversación e interacción.

Una analítica de la práctica interpretativa debe hacer frente a la cuestión perenne de qué realidades o subjetividades se están construyendo en la miríada de sitios de la vida diaria. En la práctica, las diversas articulaciones del discurso se intersectan, colisionan y trabajan contra la construcción de sujetos, agentes y realidades sociales comunes o uniformes. Las interpretaciones cambian en relación con los marcadores institucionales y culturales a los que hacen referencia que, a su vez, fluctúan respecto de los variados ámbitos en que se desarrolla la interacción social. Los discursos en práctica se refractan unos a otros a medida que se adaptan en forma metódica a las exigencias prácticas, y la práctica discursiva local reparte variación e innovación en el proceso (véanse Abu-Lughod, 1991, 1993; Chase, 1995, Narayan y George, 2002).

Del cómo y el qué al porqué

Tradicionalmente, la investigación cualitativa se ha interesado por las preguntas *qué* y *cómo*. Las preguntas *por qué* han sido la característica distintiva de la sociología cuantitativa, que busca explicar y predecir, en forma ostensible, el comportamiento. Los investigadores cualitativos por lo general abordan las preguntas *por qué* con cautela. La explicación es un asunto difícil, uno que la investigación cualitativa abraza con discreción a la vista de su valoración de la *elasticidad interpretativa*. Una cosa es describir qué está sucediendo y cómo las cosas o los eventos toman forma, pero la pregunta de por qué suceden las cosas en la forma en que lo hacen puede conducir a saltos inferenciales y a especulaciones empíricas que impulsan al análisis cualitativo lejos de su especialidad. El desafío es responder la pregunta *por qué* en consonancia empírica y conceptual con las inquietudes tradicionales de la investigación cualitativa.

Nuestro enfoque a la práctica interpretativa proporciona una base limitada para postular tipos particulares de preguntas *por qué* en el contexto de la investigación cualitativa. A fin de ir tras las preguntas *por qué*, uno necesita designar un dominio de explicación para aquello que ha de explicarse. La distinción familiar en la sociología entre las áreas macrosociológica y microsociológica, por ejemplo, especifica dos tipos de fundamentos explicativos. Con mayor frecuencia, las variables macrosociológicas se usan como fundamento para explicar los fenómenos microsociológicos, por ejemplo, usando la distinción rural/urbano o tradicional/moderno para explicar las cualidades de las relaciones cara a cara. El marco del sistema social de Parsons (1951) una vez fue el modelo principal de este tipo de explicación, y aplicaba variables sistémicas de un nivel macro como explicaciones para el funcionamiento y la variación en las vidas y las acciones de los individuos.

Una forma de que la investigación cualitativa aborde las preguntas con *por qué* sin poner en peligro sus intereses analíticos tradicionales es procediendo a partir de los *qué* y los *cómo* de la vida social. Los fundamentos explicativos provisionales pueden encontrarse en el cruce de las preocupaciones acerca de qué está sucediendo en la vida diaria en relación con cómo ello se construye, centrados en el espacio en el que hemos ubicado la práctica interpretativa. Poniendo entre paréntesis los *qué*, se puede encontrar el fundamento para explicar los matices constructivos de los patrones sociales en la práctica discursiva. Poniendo entre paréntesis los *cómo*, se puede encontrar el fundamento para explicar los patrones delimitados del significado consecuentes a los procesos de construcción social en los discursos en práctica.

La interacción entre los discursos en práctica y la práctica discursiva es una fuente de dos tipos de respuesta acerca de por qué las cosas están organizadas tal como lo están en la vida diaria. Un tipo surge de los fundamentos explicativos de la práctica discursiva, que nos dirigen a la conversación hábil y a la interacción que diseña y designa los contornos locales de nuestros mundos sociales. A partir de dichos fundamentos, aprendemos por qué los discursos no son patrones para la acción. Su articulación está sujeta a las contingencias diarias de la práctica discursiva. Los discursos en práctica son puestos en funcionamiento a través de la conversación, por así decirlo; no dictan lo que se dice y hace desde afuera o desde adentro, como si fueran fuentes de influencia distintas y separadas. Para responder por qué las estructuras sociales están matizadas de modo circunstancial tal como lo están, uno puede poner entre paréntesis los *qué* constitutivos del asunto a fin de revelar cómo las actividades reconocibles y los sistemas de significado se constituyen en los dominios particulares de la vida diaria. La práctica discursiva, en otras palabras, brinda el fundamento para responder por qué las constelaciones reconocibles del orden social asumen formas localmente distintivas.

También podemos responder preguntas limitadas con *por qué* relacionadas con la práctica discursiva, preguntas como por qué las acciones discursivas se despliegan en direcciones específicas o por qué tienen consecuencias particulares. Las respuestas emergen cuando ponemos entre paréntesis el trabajo constitutivo que moldea quiénes y qué somos y qué es lo que hacemos. En sí misma, la maquinaria de la conversación nos da algunas claves respecto de cuándo, dónde o qué patrones de significado o de acción particulares serán producidos y manejados con habilidad. La maquinaria es como un caballo al galope, pero tenemos poco sentido, o no lo tenemos, de cuándo comenzó a correr, hacia dónde se dirige, qué está haciendo en realidad y qué podría suceder cuando llegue allí. ¿Está corriendo, huyendo, jugando al polo, repartiendo el correo o qué? Cada una de estas posibilidades requiere un discurso para fijar su curso y decirnos qué mensajes podría estar transmitiendo. Ello puede informarnos de modos delimitados acerca de por qué la maquinaria de las situaciones del habla está organizada e impulsada del modo en que lo está. El discurso en práctica brinda el fundamento para responder por qué la práctica discursiva procede en la dirección en que lo hace, hacia qué fin, en busca de qué objetivos y en relación con qué significados.

Sostener una conciencia crítica

La interacción del discurso en práctica y la práctica discursiva sostiene una conciencia crítica integral para la investigación cualitativa, que constituye una base necesaria para la acción social relacionada. Cada componente de la práctica interpretativa sirve como base *endógena* para formular preguntas serias relacionadas con las suposiciones empíricas de la investigación en curso. La conciencia crítica se crea dentro de este marco; no le es externa. De hecho, es la otra cara de la puesta entre paréntesis analítica. Si, a los fines de ampliar nuestro conocimiento de la vida diaria, la puesta entre paréntesis analítica brinda una forma de combinar la atención a los *cómo* constitutivos con los *qué* sustantivos, nos impone de modo simultáneo prestar continua atención a lo que podríamos estar cambiando de modo desfavorable en servicio de una u otra de estas preguntas. La empresa continua de la puesta entre paréntesis analítica no nos mantiene cómodamente refugiados durante el proceso de investigación en un área de indiferencia a las realidades vividas de la experiencia, como hace a priori la puesta entre paréntesis. Tampoco la puesta entre paréntesis analítica nos mantiene involucrados cómodamente en el naturalismo impenitente de documentar el mundo de la vida diaria tal como lo es en realidad. En cambio, una y otra vez nos empuja fuera del letargo analítico de ambas misiones.

Cuando las preguntas del discurso en práctica entran en escena, hay fundamentos para problematizar o politizar la suma y la sustancia de lo que, de otro modo, puede considerarse con mucha facilidad como construido, manejado y sostenido de forma arbitraria o individualista. La persistente urgencia de las preguntas *qué* nos advierte que no debemos asumir esa agencia interpersonal, habilidad, o la maquinaria de la acción social como toda la historia. La urgencia nos incita a investigar las fuentes más amplias de los asuntos que se construyen a lo largo del tiempo y de las circunstancias en la práctica discursiva, las condiciones contemporáneas que moldean y dan forma al proceso de construcción, y las consecuencias personales e interpersonales para aquellos involucrados en haber constituido su mundo del modo en que lo hicieron. Aunque la postura respecto de la práctica interpretativa no nos orienta de manera naturalista hacia el «mundo real», tampoco considera que la vida diaria es construida desde abajo en la conversación en interacción en toda y cada ocasión conversacional o narrativa. La consecuencia política de ello es un marco analítico que se vuelca a los asuntos del control y la organización social, lo que implica una realidad que no se basa por completo en la maquinaria de la conversación o la calidad constructiva de la interacción social. Nos

lleva a contextos más amplios en busca de otras fuentes de cambio o de estabilidad.

Cuando la práctica discursiva domina la escena, hay una base para cuestionar desde un punto de vista crítico la hegemonía representacional de las realidades que se dan por sentado. La continua urgencia de las preguntas *cómo* nos advierte que no debemos asumir que el mundo, tal como es ahora, es el mundo que debe ser (véase: estrategia de *conscientização* de Freire [1970]). La advertencia nos impulsa a «alterar» las realidades en busca de su construcción a fin de revelar los procesos constitutivos que producen y sostienen realidades particulares a medida que se involucran los procesos, no por tiempo inmemorial. En un encuadre crítico, las preocupaciones del *cómo* de la práctica interpretativa nos advierten que debemos recordar que las realidades diarias de nuestras vidas –ya sean normales, anormales, cumplidoras de la ley, delincuentes, hombre, mujer, joven o viejo– son realidades que nosotros *hacemos*. Tras hacerlas, no podemos deshacerlas. Podemos pasar a crear realidades, produciendo y reproduciendo, una y otra vez, el mundo en el que habitamos. Desde una perspectiva política, ello presenta el reconocimiento de que, en el mundo en el que vivimos, podríamos establecer posibilidades alternas o direcciones alternativas, que la organización aparente de nuestras vidas podría hacer parecer imposibles. Si hacemos visibles la fluidez y la maleabilidad constructivas de las formas sociales, también revelamos un potencial para el cambio (véanse Gubrium y Holstein, 1990, 1994, 1995, 1997; Holstein y Gubrium, 2000).

La conciencia crítica de esta perspectiva despliega el imperativo continuo de oponerse al discurso o a la práctica discursiva cuando uno de ellos es puesto en primer término y, así, volver la analítica sobre sí misma en su búsqueda de sus objetivos. En un marco reflexivo, la interacción del discurso y la práctica discursiva transforman la puesta entre paréntesis analítica en puesta entre paréntesis crítica, y ofrecen una base no sólo para documentar la práctica interpretativa, sino para comentar de modo crítico sus propias construcciones, poniendo en funcionamiento el péndulo analítico en relación con sí mismo.

Acción social

La conciencia crítica endógena a la práctica interpretativa puede tomarse fuera del contexto de la investigación y el análisis. Una mayor atención a la sustancia de las realidades sociales en juego en un reino de la vida diaria puede especificar los *qué* en los *cuándo* y los *dónde*. Una mayor atención a lo que se halla en juego en el proceso de cons-

trucción puede llevarnos a identificar los momentos en que y los lugares en donde aquellos interesados construyen formas sociales particulares de la manera en que lo hacen. El hecho de saberlo brinda a las partes interesadas, como a los miembros de una familia y a los individuos preocupados, no sólo investigadores sociales, conocimiento de las construcciones alternativas que les están disponibles para reunirse y reunir sus experiencias en formas particulares. Se les brindan bases de acción diferentes en el contexto de diversos discursos, como dirían los foucaultianos, para construir sus vidas de modo que las soluciones preferidas entren en juego. Esto va contra la totalización en el mundo de la acción.

Por ejemplo, el estudio de campo comparativo de Gubrium (1992) de dos programas de terapia familiar se centró tanto en los *cómo* como en los *qué* del proceso mediante el cual los terapeutas y los miembros de la familia construyeron los problemas familiares. Su material muestra cómo los participantes de ambos programas fueron reuniendo el conocimiento y los enfoques disponibles en cuadros explícitos de desorden doméstico y diseños igualmente directos para cambiar el desorden en vidas familiares ordenadas o funcionales. Los *cómo*, o mecanismos del proceso, fueron similares en los dos programas, incluso el catalogar y clasificar experiencias particulares en categorías construidas desde la reflexión que fueran reconocibles para todos. Los *qué*, sin embargo, fueron distintos. En una de las instituciones, un programa de pacientes ambulatorios llamado «Westside House», los problemas familiares fueron interpretados y categorizados desde un punto de vista clínico como las disfunciones de un sistema familiar jerárquico. En la otra institución, un programa de pacientes internados ubicado en lo que Gubrium denominó «Fairview Hospital», los problemas adoptaron una nota emocional, y la jerarquía fue desplazada por la revelación mutua y la comunicación democrática centrados en los sentimientos individuales de los miembros. Lo que se construyó en estos dos lugares fue distinto y tuvo consecuencias contrastantes para la vida de los miembros de las familias, aunque el proceso de construcción fue similar.

Las consecuencias de la acción social se desprenden directamente de la identificación y la documentación de las diferencias construidas. Al comparar lo que se construye en Westside House con lo que se construye en Fairview Hospital se obtiene una elección mínima para alguien que busca soluciones, en este caso, a los problemas familiares. Westside House es un ámbito discursivo que privilegia la autoridad y subestima los sentimientos individuales, mientras que Fairview Hospital es un ámbito discursivo en el que los sentimientos y la comunicación clara aparecen como base para curar las heridas

familiares. Al ampliar la perspectiva comparativa para incluir otros ámbitos discursivos de la construcción familiar se contribuye a las elecciones concretas para construir lo que estas familias son y a las soluciones para lo que podrían ser (véase Miller, 2001).

Llevado al mundo de la vida diaria, esto proporciona a los interesados –individuos comprometidos, como hijos con problemas y padres afligidos– pruebas de las posibles soluciones disponibles para entender las construcciones de lo que los preocupa así como también formas alternativas de resolver esas preocupaciones. Ello va más allá de las soluciones únicas brindando evidencia de diversas formas en que se pueden integrar los problemas en realidades concretas. Los *cómo* y los *qué*, respectivamente, muestran que los individuos interesados tiene una opción acerca de cómo se construirán sus problemas y de las opciones para construirlos en formas particulares. A partir del conocimiento de cómo y cuándo se presentan las opciones, la acción puede organizarse hacia las posibilidades preferidas.

Aunque los investigadores sociales no están obligados a tener una conciencia crítica del mundo exterior, una conciencia crítica los obliga a documentar, publicar y poner a disposición las posibilidades para construir la vida diaria. En este espíritu, que surge de muchas maneras del llamado de C. Wright Mill (1959) a una conciencia crítica públicamente orientada, hemos ofrecido el marco de la práctica interpretativa para el consumo público y la acción social.

Referencias bibliográficas

- Abu-Lughod, L. (1991). «Writing against culture», en R. Fox (comp.), *Recapturing Anthropology*, Santa Fe (Nuevo México), SAR Press, págs. 137-162.
- Abu-Lughod, L. (1993). *Writing Women's Worlds: Bedouin Stories*, Berkeley, University of California Press.
- Atkinson, J. M. y Drew, P. (1979). *Order in Court*, Atlantic Highland (Nueva Jersey), Humanities Press.
- Atkinson, P. (1988). «Ethnomethodology: A Critical Review», *Annual Review of Sociology*, 14, págs. 441-465.
- Atkinson, P. (1995). *Medical Talk and Medical Work*, Londres, Sage.
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*, Nueva York, Hill & Wang.

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*, Nueva York, Doubleday.
- Best, S. y Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory: Critical Interrogations*, Nueva York, Guilford.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffs (Nueva Jersey), Prentice-Hall.
- Boden, D. y Zimmerman, D. (comps.) (1991). *Talk and Social Structure*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.
- Bogen, D. y Lynch, M. (1993). «Do we need a general theory of social problems?», en J. Holstein y G. Miller (comps.), *Reconsidering Social Constructionism: Debates in Social Problems Theory*, Hawthorne (Nueva York), Aldine de Gruyter, págs. 213-237.
- Chase, S. E. (1995). *Ambiguous Empowerment: The Work Narratives of Women School Superintendents*, Amherst, University of Massachusetts Press.
- Denzin, N. K. (1998). «The new ethnography», *Journal of Contemporary Ethnography*, 27, págs. 405-415.
- Dingwall, R., Eekelaar, J. y Murray, T. (1983). *The Protection of Children: State Intervention and Family Life*, Oxford (Gran Bretaña), Blackwell.
- Drew, P. y Heritage, J. (comps.) (1992). *Talk at Work*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press.
- Durkheim, E. (1961). *The Elementary Forms of the Religious Life*, Nueva York, Collier-Macmillan.
- Durkheim, E. (1964). *The Rules of Sociological Method*, Nueva York, Free Press.
- Emerson, R. M. (1969). *Judging Delinquents*, Chicago, Aldine.
- Emerson, R. M. y Messinger, S. (1977). «The micropolitics of trouble», *Social Problems*, 25, págs. 121-134.

- Foucault, M. (1965). *Madness and Civilization*, Nueva York, Random House.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*, Nueva York, Pantheon.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish*, Nueva York, Vintage.
- Foucault, M. (1988). «The ethic of care for the self as a practice of freedom», en J. Bernauer y G. Rasmussen (comps.), *The Final Foucault*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, págs. 1-20.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Continuum.
- Garfinkel, H. (1952). *The Perception of the Other: A Study in Social Order*, Harvard University, disertación doctoral inédita.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (Nueva Jersey), Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (1988). «Evidence for locally produced, naturally accountable phenomena of order*, logic, reason, meaning, method, etc. in and as of the essential quiddity of immortal ordinary society, I of IV: An announcement of studies», *Sociological Theory*, 6, págs. 103-109.
- Garfinkel, H., Lynch, M. y Livingston, E. (1981). «The work of a discovering science construed with materials from the optically discovered pulsar», *Philosophy of the Social Sciences*, 11, págs. 131-158.
- Garfinkel, H. y Sacks, H. (1970). «On the formal structures of practical actions», en J. C. McKinney y E. A. Tiryakian (comps.), *Theoretical Sociology*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, págs. 338-366.
- Gubrium, J. F. (1988). *Analyzing Field Reality*, Newbury Park (California), Sage.
- Gubrium, J. F. (1992). *Out of Control: Family Therapy and Domestic Disorder*, Newbury Park (California), Sage.
- Gubrium, J. F. (1993). «For a cautious naturalism», en J. Holstein y G. Miller (comps.), *Reconsidering Social Constructionism*, Nueva York, Aldine de Gruyter, págs. 89-101.

- Gubrium, J. F. y Holstein, J. A. (1990). *What is Family?*, Mountain View (California), Mayfield.
- Gubrium, J. F. y Holstein, J. A. (1994). *Constructing the Life Course*, Dix Hills (Nueva York), General Hall.
- Gubrium, J. F. y Holstein, J. A. (1995). «Life course malleability: Biographical work and deprivatization», *Sociological Inquiry*, 65, págs. 207-223.
- Gubrium, J. F. y Holstein, J. A. (1997). *The New Language of Qualitative Method*, Nueva York, Oxford University Press.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.
- Heritage, J. (1985). «Analyzing news interviews: Aspects of the production of talk for an overhearing audience», en T. A. van Dijk (comp.), *Handbook of Discourse Analysis*, Nueva York, Academic Press, vol. 3, págs. 95-119.
- Heritage, J. (1997). «Conversation analysis and institutional talk: Analyzing data», en D. Silverman (comp.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, Londres, Sage, págs. 161-182.
- Hewitt, J. P. (1997). *Self and Society*, Boston, Allyn & Bacon.
- Hill, R. J. y Crittenden, K. S. (1968). *Proceedings of the Purdue Symposium on Ethnomethodology*, West Lafayette (Indiana), Purdue Research Foundation.
- Holstein, J. A. (1983). «Jurors' use of judges' instructions», *Sociological Methods and Research*, 11, págs. 501-518.
- Holstein, J. A. (1993). *Court-ordered Insanity: Interpretive Practice and Involuntary Commitment*, Hawthorne (Nueva York), Aldine de Gruyter.
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (2000). *The Self We Live by: Narrative Identity in a Postmodern World*, Nueva York, Oxford University Press.
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (2004). «Context: working it up, down, and across», en C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium y D. Silverman (comps.), *Qualitative Research Practice*, Londres, Sage, págs. 297-311.

- Hughes, E. C. (1984). «Going concerns: The study of American institutions», en D. Riesman y H. Becker (comps.), *The Sociological Eye*, New Brunswick (Nueva Jersey), Transaction Books, págs. 52-64.
- Husserl, E. (1970). *Logical Investigation*, Nueva York, Humanities Press.
- Livingston, E. (1986). *The Ethnomethodological Foundations of Mathematics*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Lynch, M. (1985). *Art and Artifact in Laboratory Science*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Lynch, M. (1993). *Scientific Practice and Ordinary Action*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- Lynch, M. y Bogen, D. (1994). «Harvey Sacks' primitive natural science», *Theory, Culture, and Society*, 11, págs 65-104.
- Lynch, M. y Bogen, D. (1996). *The Spectacle of History*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Marx, K. (1956). *Selected Writings in Sociology and Social Philosophy*, Nueva York, McGraw-Hill, compilado por T. Bottomore.
- Maynard, D. W. (1984). *Inside Plea Bargaining*, Nueva York, Plenum.
- Maynard, D. W. (1989). «On the ethnography and analysis of discourse in institutional settings», en J. Holstein y G. Miller (comps.), *Perspectives on Social Problems*, Greenwich (Connecticut), JAI, vol. 1, págs. 127-146.
- Maynard, D. W. (1998). «On qualitative inquiry and extramodernity», *Contemporary Sociology*, 27, págs. 343-345.
- Maynard, D. W. y Clayman, S. E. (1991). «The diversity of ethnomethodology», *Annual Review of Sociology*, 17, págs. 385-418.
- Maynard, D.W. y Manzo, J. (1993). «On the Sociology of Justice», *Sociological Theory*, 11, págs. 171-193.
- McHoul, A. (1986). «The getting of sexuality: Foucault, Garfinkel, and the analysis of sexual discourse», *Theory, Culture, and Society*, 3, págs. 65-79.

- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Mehan, H. y Wood, H. (1975). *The Reality of Ethnomethodology*, Nueva York, Wiley.
- Miller, G. (1991). *Enforcing the Work Ethic*, Albany, SUNY Press.
- Miller, G. (1997a). *Becoming Miracle Workers: Language and Meaning in Brief Therapy*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Miller, G. (1997b). «Building bridges: The possibility of analytic dialogue between ethnography, conversation analysis, and Foucault», en D. Silverman (comp.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, Londres, Sage, págs. 24-44.
- Miller, G. (2001). «Changing the subject: Self-construction in brief therapy», en J. F. Gubrium y J. A. Holstein (comps.), *Institutional Selves: Troubled Identities in a Postmodern World*, Nueva York, Oxford University Press, págs. 64-83.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*, Nueva York, Grove Press.
- Narayan, K. y George, K. M. (2002). «Personal and folk narrative as culture representation», en J. F. Gubrium y J. A. Holstein (comps.), *Handbook of Interview Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 815-832.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*, Nueva York, Free Press.
- Pollner, M. (1987). *Mundane Reason*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- Pollner, M. (1991). «Left of ethnomethodology: The rise and decline of radical reflexivity», *American Sociological Review*, 56, págs. 370-380.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric, and Social Construction*, Londres, Sage.
- Potter, J. (1997). «Discourse analysis as a way of analyzing naturally-occurring talk», en D. Silverman (comp.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, Londres, Sage, págs. 144-160.

- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*, Londres, Sage.
- Prior, L. (1997). «Following in Foucault's footsteps: Text and context in qualitative research», en D. Silverman (comp.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, Londres, Sage, págs. 63-79.
- Rose, N. (1990). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, Nueva York, Routledge.
- Sacks, H. (1972). «An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology», en D. Sudnow (comp.), *Studies in Social Interaction*, Nueva York, Free Press, págs. 31-74.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*, vols. 1 y 2, Oxford (Gran Bretaña), Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). «A simplest systematics for the organization of turntaking for conversation», *Language*, 50, págs. 696-735.
- Schegloff, E. A. (1991). «Reflections on talk and social structure», en D. Boden y D. Zimmerman (comps.), *Talk and Social Structure*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity, págs. 44-70.
- Schrag, C. O. (1997). *The Self after Postmodernity*, New Haven (Connecticut), Yale University Press.
- Schutz, A. (1962). *The Problem of Social Reality*, La Haya, Martinus Nijhoff.
- Schutz, A. (1964). *Studies in Social Theory*, La Haya, Martinus Nijhoff.
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*, Evanston (Illinois), Northwestern University Press.
- Schutz, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations*, Chicago, University of Chicago Press.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative Methodology and Sociology*, Aldershot (Gran Bretaña), Gower.
- Silverman, D. (1993). *Interpretive Qualitative Data*, Londres, Sage.

- Silverman, D. (comp.) (1997). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, Londres, Sage.
- Silverman, D. (1998). *Harvey Sacks: Conversation Analysis and Social Science*, Nueva York, Oxford University Press.
- Smith, D. E. (1987). *The Everyday World as Problematic*, Boston, Northeastern University Press.
- Smith, D. E. (1990). *Texts, Facts, and Femininity*, Londres, Routledge.
- ten Have, P. (1990). «Methodological issues in conversation analysis», *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 27, págs. 23-51.
- Weigert, A. J. (1981). *Sociology of Everyday Life*, Nueva York, Longman.
- Wieder, D. L. (1988). *Language and Social Reality*, Washington (Distrito de Columbia), University Press of America.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*, Nueva York, Macmillan.
- Wodak, R. (2004). «Critical discourse analysis», en C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium y D. Silverman (comp.), *Qualitative Research Practice*, Londres, Sage, págs. 197-214.
- Woolgar, S. y Pawluch, D. (1985). «Ontological gerrymandering», *Social Problems*, 32, págs. 214-227.
- Zimmerman, D. H. (1970). «The practicalities of rule use», en J. Douglas (comp.), *Understanding Everyday Life*, Chicago, Aldine, págs. 221-238.
- Zimmerman, D. H. (1988). «On conversation: The conversation analytic perspective», en J. A. Anderson (comp.), *Communication Yearbook 11*, Beverly Hills (California), Sage, págs. 406-432.
- Zimmerman, D. H. y Wieder, D. L. (1970). «Ethnomethodology and the problem of order», en J. Douglas (comp.), *Understanding Everyday Life*, Chicago, Aldine, págs. 285-295.

20

La teoría fundamentada en el siglo XXI

Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social

Kathy Charmaz

Los métodos de la teoría fundamentada del siglo XX ofrecen grandes posibilidades para promover la investigación cualitativa en el siglo XXI. La investigación sobre la justicia social es una de las áreas, entre muchas otras, en la cual los investigadores pueden aplicar, con gran utilidad, los métodos de la teoría fundamentada creados por Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss (1967). Siguiendo la temática de este *Manual*, que se centra en la promoción de la crítica social constructiva y el cambio a través de la investigación cualitativa, este capítulo abre el debate acerca de la aplicación de los métodos de la teoría fundamentada a las áreas sustantivas de la justicia social. La investigación en esta área supone centrarse en fomentar la distribución equitativa de los recursos, la justicia y la erradicación de la opresión (Feagin 1929).¹

¹ A menudo, dichos énfasis comienzan con problemas sociales apremiantes, preocupaciones colectivas y voces vehementes. Por contraste, el énfasis de Rawls (1971) en la justicia comienza a partir de la posición distanciada de teorizar riesgos y derechos individuales desde el punto de vista del actor racional en condiciones hipotéticas. Las concepciones de justicia social deben tener en cuenta tanto los bienes colectivos como los derechos individuales, y deben reconocer que las definiciones de racionalidad y de actor «racional» se encuentran situadas en el tiempo, el espacio y la cultura, y ambas pueden cambiar. Para promover la

La frase «teoría fundamentada» se refiere tanto al método de investigación como al producto de la investigación. Sin embargo, los investigadores comúnmente utilizan esta frase para denotar un modo específico de análisis (véase Charmaz, 2003a). En esencia, los métodos de la teoría fundamentada son un conjunto de pautas analíticas flexibles que permiten a los investigadores concentrar su recolección de datos y elaborar teorías inductivas de alcance medio a través de sucesivos niveles de análisis de datos y de desarrollo conceptual. Uno de los puntos fuertes de los métodos de la teoría fundamentada está dado por las herramientas que brinda para analizar los procesos, los que se caracterizan por su gran potencial para estudiar las cuestiones de la justicia social. El enfoque de la teoría fundamentada alienta a los investigadores a mantenerse cerca de los mundos que estudian y a elaborar un conjunto integrado de conceptos teóricos a partir de sus materiales empíricos, los cuales no sólo sintetizan e interpretan esos materiales, sino que también revelan relaciones procesuales.

Los métodos de la teoría fundamentada consisten en la recolección y el análisis simultáneos de datos que, a lo largo del proceso de investigación, se moldean y focalizan recíprocamente.² Como investigadores de la teoría fundamentada, comenzamos nuestros análisis en forma temprana para que nos ayuden a centrarnos más en la recolección de datos.³ A su vez, utilizamos los datos en los cuales nos centramos para refinar los análisis que de ellos surgen. La teoría fundamentada implica desarrollar ideas cada vez más abstractas acerca de los significados, las acciones y los mundos de los participantes de la investigación, y buscar datos específicos para completar, refinar y controlar las categorías conceptuales emergentes. Nuestro trabajo da por resultado una interpretación analítica de los mundos de los participantes y de los procesos mediante los cuales se construyen estos mun-

justicia, Nussbaum (2000, pág. 234) sostiene que promover el bien colectivo no debe subordinar los fines de algunos individuos respecto de los de otros. Ella observa que las mujeres sufren cuando se promueve el bien colectivo sin tener en cuenta el poder interno y las jerarquías dentro de un grupo en lo que concierne a la oportunidad.

² Para las descripciones de los lineamientos de la teoría fundamentada, véase Charmaz (2000a, 2003b), Glaser (1978, 1992) y Strauss y Corbin (1990, 1998).

³ Utilizo el término «datos» por dos razones: Simboliza (a) un fondo de materiales empíricos que recolectamos y reunimos en forma sistemática para adquirir conocimiento acerca de un tema y (b) el reconocimiento de que los recursos cualitativos poseen igual significancia para estudiar la realidad empírica que las medidas cuantitativas, aunque difieran en sus propiedades.

dos. De esta manera, podemos utilizar el énfasis procesual presente en la teoría fundamentada a efectos de analizar las relaciones entre la agencia humana y la estructura social que presentan preocupaciones de índole teórica y práctica en los estudios sobre la justicia social. Los investigadores de la teoría fundamentada describen su comprensión de las acciones y los significados de los participantes de la investigación, ofrecen interpretaciones abstractas de las relaciones empíricas y formulan declaraciones condicionales acerca de las implicancias de sus análisis.

La aplicación de los métodos de la teoría fundamentada al área sustantiva de la justicia social produce beneficios recíprocos. La postura crítica en la justicia social, combinada con el foco analítico de la teoría fundamentada, amplía y agudiza el alcance de la investigación. Tales esfuerzos ubican la experiencia subjetiva y colectiva en estructuras más grandes y mejoran la comprensión del funcionamiento de estas estructuras (véanse también Clarke, 2003, 2005; Maines, 2001, 2003). La teoría fundamentada puede proporcionar herramientas analíticas para llevar los estudios sobre la justicia social más allá de la descripción, mientras los mantiene anclados en sus respectivos mundos empíricos.⁴ La justicia y la injusticia no sólo son conceptos abstractos, sino que también son *procesos representados*, materializados a través de acciones realizadas en forma reiterada. Los investigadores de la teoría fundamentada pueden formular enunciados teóricos integrados acerca de las condiciones en las que la injusticia o la justicia evolucionan, cambian o continúan. ¿Cómo podríamos ir en esa dirección? ¿Qué tradiciones proporcionan los puntos de partida?

Revisiones constructivistas de la teoría fundamentada

A fin de elaborar una teoría fundamentada para el siglo XXI que promueva la investigación en el área de la justicia social, debemos

⁴ De esta manera, la integración de una postura crítica permite corregir los estudios caracterizados por su enfoque estrecho y limitado, llevados a cabo en calidad de estudios de teoría fundamentada. Ni el enfoque estrecho ni el material empírico limitado forman parte del método en sí mismo. No podemos desdibujar la forma en la que los investigadores anteriores utilizaron la teoría fundamentada con los lineamientos del método. Aunque la investigación sobre la justicia social sugiere campos sustantivos, también asume cuestiones y preocupaciones acerca del poder, el privilegio y la jerarquía, que algunos investigadores de la teoría fundamentada probablemente no hayan contemplado aún.

basarnos en sus elementos construccionistas más que en las inclinaciones objetivistas. En el pasado, la mayoría de las grandes suposiciones sobre los métodos de la teoría fundamentada minimizaron lo que muchos críticos (véanse, por ejemplo, Atkinson, Coffey y Delamont, 2003; Bryant, 2002, 2003; Coffey, Holbrook y Atkinson, 1996; Silverman, 2000) consideran que falta: la investigación construccionista interpretativa. Responder a esta crítica significa basarse en las raíces de la escuela de Chicago respecto de la teoría fundamentada, en consonancia con la declaración constructivista que formulé en la segunda edición en inglés de este *Manual* (Charmaz, 2000a).⁵ En la actualidad, los antecedentes de la escuela de Chicago en cuanto a la teoría fundamentada están perdiendo entidad y corren el riesgo de perderse. Es posible que los investigadores contemporáneos de la teoría fundamentada no se den cuenta de la forma en que esta tradición influye en su trabajo o pueden no actuar, en absoluto, a partir de sus premisas. De este modo, necesitamos revisar, renovar y revitalizar los lazos con la escuela de Chicago, a medida que la teoría fundamentada se desarrolle en el siglo XXI.

Tomar la herencia de Chicago como base sirve de respaldo para el desarrollo de la teoría fundamentada en direcciones que pueden ser

⁵ La sociología de la escuela de Chicago dio forma a una perdurable tradición de investigación cualitativa en sociología, de la cual la teoría fundamentada sigue siendo una parte. Lo que se considera “la” escuela de Chicago varía según quien la define (Abbott, 1999; L. H. Lofland, 1980). En mi opinión, la herencia teórica de la escuela de Chicago se remonta a principios del siglo XX, en los trabajos, por ejemplo, de Charles Horton Cooley (1902), John Dewey (1922), George Herbert Mead (1932, 1934) y Charles S. Peirce (Harthshorne y Weiss, 1931-1935). En la práctica de la investigación, la escuela de Chicago suscitó el estudio de la ciudad y de las etnografías humanas que en ella se engendraron (véase, por ejemplo, Park y Burgess, 1925; Shaw, 1930; Thomas y Znaniecki, 1927; Thrasher, 1927). Los sociólogos de Chicago a menudo poseen visiones ingenuas y parciales, pero muchos percibieron las injusticias que se generaban en los problemas sociales de la ciudad, y Abbott (1999) advierte que Albion Small atacó el capitalismo. No obstante, algunos sociólogos de la escuela de Chicago reforzaron las desigualdades en sus propios ámbitos de actuación (Deegan, 1995). Los investigadores cualitativos y los etnógrafos de mediados de siglo se basaron en su herencia intelectual de la Escuela de Chicago y crearon lo que los expertos llamaron una segunda escuela de Chicago (G. A. Fine, 1995). En relación con las recientes interpretaciones de la escuela de Chicago, véanse Abbott (1999), G. A. Fine (1995), Musolf (2003) y Reynolds (2003a, 2003b). La sociología en la escuela de Chicago hace hincapié en el telón contextual de las escenas observadas y en su naturaleza situada en el tiempo, el espacio y las relaciones. A pesar de que la teoría fundamentada tuvo su origen, en forma parcial, en las raíces teóricas y metodológicas de la escuela de Chicago, Glaser (2002) reniega de los elementos construccionistas y pragmáticos de la teoría fundamentada.

de utilidad para la investigación en el área de la justicia social. Tanto los métodos de la teoría fundamentada como la investigación sobre la justicia social se adaptan a los énfasis pragmatistas en el proceso, el cambio y los resultados probabilísticos.⁶ El concepto pragmatista de emergencia reconoce que la realidad del presente difiere de la del pasado, a partir de la cual se desarrolla (Strauss, 1964). Los aspectos novedosos de la experiencia dan lugar a nuevas interpretaciones y acciones. Esta visión de la emergencia puede sensibilizar a los investigadores de la justicia social de modo que estudien el cambio de otras maneras, y los métodos de la teoría fundamentada pueden brindarles las herramientas para hacerlo. Así, debemos reexaminar la escuela de Chicago y reivindicar sus tradiciones pragmatistas y de trabajo de campo, y desarrollar sus implicancias para la justicia social y el proceso democrático.⁷ A tal efecto, debemos avanzar más hacia una ciencia social construccionista y problematizar las raíces positivistas de la teoría fundamentada.

Para muchos investigadores, los métodos de la teoría fundamentada proporcionaron un modelo para llevar a cabo la investigación cualitativa, sellada con la aprobación positivista. La sólida base de Glaser (véase, en especial, Glaser, 1978, 1992) en el positivismo de mediados del siglo XX le otorgó a la teoría fundamentada su matriz objetivista original, con su énfasis en la lógica, los procedimientos

⁶ El interaccionismo simbólico proporciona una perspectiva teórica abierta a partir de la cual los investigadores de la teoría fundamentada pueden empezar. Esa perspectiva no es ni inherentemente prescriptiva ni microsociológica. Bárbara Ballis Lal (2001) no sólo sugiere la utilidad contemporánea de las ideas interaccionistas simbólicas de la escuela temprana de Chicago para estudiar la raza y la etnicidad, sino que también advierte sus implicancias para la acción política y la política social actuales. David Maine (2001) demuestra que el énfasis interaccionista simbólico en la agencia, la acción y el orden negociado han tenido, por largo tiempo, una importancia macrosociológica. Demuestra que la disciplina de la sociología ha compartimentalizado, en forma incorrecta y también irónica, el interaccionismo simbólico, al tiempo que se vuelve cada vez más interaccionista en sus presunciones y sus direcciones.

⁷ En particular, la escuela de Chicago brinda antecedentes para abordar la reforma social, tal como se ve reflejado en el trabajo de Jane Addams (1919) en *Hull House* y en los intereses de Mead y Dewey en el proceso democrático. La investigación de campo fundada en la sociología de la escuela de Chicago ha sido objeto de cuestionamiento en diversas coyunturas históricas, desde las perspectivas marxista y posmodernista (véanse, por ejemplo, Burawoy, Blum y otros, 1991; Burawoy, Gamson y otros, 2002; Clough, 1992; Denzin, 1992; Wacquant, 2002). Las críticas a la sociología de la escuela de Chicago han sugerido que la teoría fundamentada representa la declaración más codificada y realista de la metodología de la escuela de Chicago (Van Maanen, 1988).

analíticos, los métodos comparativos, los desarrollos y presunciones conceptuales de un mundo externo, pero discernible, el observador sin sesgos y la teoría descubierta. Las versiones de la teoría fundamentada de Strauss enfatizaron el significado, la acción y el proceso, en consonancia con sus raíces intelectuales en el pragmatismo y el interaccionismo simbólico. Estas raíces parecen haberse encogido en sus tratados metodológicos con Juliet Corbin (Strauss y Corbin, 1990, 1998), pero se robustecen en otros trabajos (véanse, por ejemplo, Corbin y Strauss, 1988; Strauss, 1993). Al igual que Glaser, Strauss y Corbin también promovieron los procedimientos positivistas, aunque diferentes. Introdujeron nuevos procedimientos técnicos y convirtieron la verificación en un objetivo explícito, acercando, de esta manera, la teoría fundamentada a los ideales positivistas.⁸ De modos divergentes, los trabajos de Strauss y Corbin, así como los tratados de Glaser, recurren a las presunciones objetivistas fundadas en el positivismo.

Desde entonces, son cada vez más los académicos que han intentado llevar la teoría fundamentada hacia nuevas direcciones, alejándola de su pasado positivista. Comparto su objetivo y apunto a basarnos en los elementos constructivistas de la teoría fundamentada y reafirmar sus antecedentes de la escuela de Chicago. Hasta la fecha, los académicos han cuestionado las epistemologías de las versiones de la teoría fundamentada que han presentado tanto Glaser como Strauss y Corbin. Cuestionamos las presunciones anteriores acerca de la objetividad, el mundo como realidad externa, las relaciones entre el observador y lo observado, la naturaleza de los datos y las representaciones que hacen los autores de los participantes en la investigación. Más bien, consideramos que los hechos positivistas son construcciones sociales que hay que cuestionar y modificar. De esta manera, cuando adoptamos cualquier principio o procedimiento positivista, intentamos hacerlo a sabiendas y hacer explícito nuestro fundamento. En la segunda edición inglesa de este *Manual* (Charmaz, 2000a), estuve a favor de apoyarnos en las bases pragmatistas de la teoría fundamentada y desarrollarla como un método construccionista social. Clive Seale (1999) argumenta que podemos conservar los métodos de la teoría fundamentada sin adherir a una epistemología realista ingenua. Antony Bryant (2002, 2003) propone refundamentar la teoría

⁸ El énfasis de Strauss y Corbin (1990, 1998) en los procedimientos técnicos ha sido recibido con disgusto por parte de muchos investigadores (Glaser, 1992; Melia, 1996; Stern, 1994). En su manual *Qualitative Analysis for Social Scientists* publicado en 1987, Strauss menciona la codificación y la verificación axial, que tiene su origen en versiones anteriores de la teoría fundamentada, y él junto a Juliet Corbin (1990, 1998) las desarrollaron en sus textos de coautoría.

fundamentada en una epistemología que tenga en cuenta los recientes desarrollos metodológicos, y Adele E. Clarke (2003, 2005) apunta a integrar las sensibilidades posmodernas con la teoría fundamentada y a proporcionar nuevas herramientas analíticas para discernir y conceptualizar relaciones empíricas sutiles. Estos movimientos por parte de los investigadores de la teoría fundamentada reflejan cambios en los enfoques de la investigación cualitativa.⁹

Una teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 1990, 2000a, 2003b; Charmaz y Mitchell, 2001) adopta las pautas de la teoría fundamentada como herramientas, pero no se suscribe a las presunciones positivistas y objetivistas presentes en sus formulaciones anteriores. Un enfoque constructivista enfatiza el fenómeno estudiado, en lugar de los métodos para estudiarlo. Los investigadores que aplican la teoría fundamentada constructivista asumen una postura reflexiva sobre los modos de conocer y representar la vida estudiada. Esto significa prestar mucha atención a las realidades empíricas y a las interpretaciones acumuladas que hacemos de ellas, y posicionarse uno mismo en estas realidades. No supone que los datos simplemente estén a la espera de ser descubiertos en el mundo exterior, ni que los procedimientos metodológicos corrijan las visiones limitadas del mundo en estudio. Ni tampoco supone que los observadores imparciales ingresen en la escena de la investigación sin un marco de referencia interpretativo. En cambio, lo que los observadores ven y escuchan depende de sus marcos interpretativos anteriores, biografías e intereses, así como también del contexto de investigación, sus relaciones con los participantes, las experiencias de campo concretas y los modos de generar y registrar los materiales empíricos. Ningún método cualitativo se basa en la mera inducción; las preguntas que formulamos acerca del mundo empírico enmarcan lo que sabemos de él. En síntesis, compartimos, en la construcción, aquello que definimos como datos. Del mismo modo, nuestras categorías conceptuales surgen a través de nuestras interpretaciones *de* los datos, en lugar de emanar *de* ellos o de nuestras prácticas metodológicas (véase Glaser, 2002). De esta forma, nuestros análisis teóricos son representaciones interpretativas de una realidad, y no informes objetivos de ella.

Ya sea que hayan sido formados por Glaser (1978, 1992, 1998, 2002) o por Strauss y Corbin (1990, 1998), muchos investigadores adoptaron la teoría fundamentada positivista como modelo. La posi-

⁹ Mi crítica refleja una tendencia mucho más grande. Lincoln y Guba (2000) descubren que el movimiento que se aleja del positivismo invade las ciencias sociales. Afirman que el giro hacia la teorización interpretativa, posmoderna y crítica hace que la mayoría de los estudios sean vulnerables a la crítica (pág. 163).

ción constructivista rediseña este modelo, cuestionando sus bases objetivistas. Podemos emplear un modelo constructivista para moldear la investigación sobre justicia social en el siglo XXI. Resulta claro que gran parte de la investigación en el área de la justicia social es de naturaleza objetivista y deriva de metodologías positivistas estándar. Una teoría fundamentada constructivista ofrece otra alternativa: un enfoque sistemático respecto de la investigación sobre justicia social que fomenta la integración de la experiencia subjetiva con las condiciones sociales en nuestros análisis.

Un interés en la justicia social significa prestar atención a ideas y acciones concernientes a la justicia, la equidad, la igualdad, el proceso democrático, el estatus, la jerarquía, y los derechos y las obligaciones individuales y colectivos. Significa pensar en el ser humano y en crear buenas sociedades y un mundo mejor. Propicia la revaluación de nuestros roles como ciudadanos de cada país y del mundo. Significa explorar las tensiones entre la complicidad y la conciencia, la elección y la limitación, la indiferencia y la compasión, la inclusión y la exclusión, la pobreza y el privilegio, y las barreras y las oportunidades. También significa asumir una postura crítica respecto de las acciones, organizaciones e instituciones sociales. Los estudios sobre justicia social exigen una mirada tanto a las realidades como a los ideales. De este modo, entran en juego los significados de «deber», tantas veces debatidos. A diferencia de los positivistas del pasado, los investigadores de la justicia social abiertamente incluyen sus «deberes» en el discurso de la investigación.

Reexamen de la teoría fundamentada del pasado

En el siglo XX, los métodos de la teoría fundamentada proporcionaban pautas y legitimidad para llevar a cabo la investigación. Glaser y Strauss (1967) establecieron la validez de la investigación cualitativa por propio derecho y sostuvieron que procede de una lógica distinta de la empleada en la investigación cuantitativa. Aunque los investigadores no siempre comprendían los métodos de la teoría fundamentada y rara vez los seguían más allá de los dos primeros pasos, los citaban y elogiaban mucho, porque legitimaban y codificaban un proceso previamente implícito. Los métodos de la teoría fundamentada ofrecían estrategias explícitas, rigor de procedimiento y aparente objetividad. Tal como advierte Karen Locke (1996), muchos investigadores aún utilizan los métodos de la teoría fundamentada para «una retórica de la justificación, en contraposición a una retórica de la explicación» (pág. 244; véanse también Charmaz, 1993; Silverman, 2000).

Todos los análisis derivan de puntos de vista particulares, incluidos aquellos que surgen en el proceso de investigación. Los estudios de la teoría fundamentada emanan de la lucha con los datos, las comparaciones, el desarrollo de categorías, el muestreo teórico y la integración de un análisis. Pero la *forma* en la que llevamos a cabo todas estas actividades no tiene lugar en un vacío social. Más bien, todo el proceso de investigación es interactivo; en este sentido, traemos interacciones pasadas e intereses actuales a nuestra investigación, e interactuamos con nuestros materiales empíricos e ideas emergentes, así como también, quizás, con organismos de subvención, juntas de revisión institucional y agencias y grupos de la comunidad, al igual que con participantes de la investigación y colegas. Ni los datos ni las ideas son meros objetos que observamos en forma pasiva y compilamos (véanse también Holstein y Gubrium, 1995).

Glaser (2002) trata los datos como algo separado del investigador y da a entender que éstos no se ven afectados por las interpretaciones del investigador competente. Si, por ventura, los investigadores interpretan de alguna manera sus datos, estos datos «se vuelven objetivos», según Glaser, al observar muchos casos. El hecho de observar muchos casos fortalece la comprensión del mundo empírico por parte del investigador y ayuda a discernir la variación en el fenómeno estudiado. Sin embargo, los investigadores pueden elevar sus propias presunciones e interpretaciones a un estado «objetivo», si no las explicitan.

Ningún análisis es neutral, a pesar de que los analistas de investigación aleguen neutralidad. No arribamos a nuestros estudios sin experiencia (véanse también Denzin, 1994; Morse, 1999; Schwandt, 1994, 2000). Lo que nosotros sabemos da forma a lo que «encontramos», pero no necesariamente lo determina. Asimismo, *cada* etapa de la investigación es construida a través de procesos sociales. Si tratamos estos procesos como no problemáticos, es probable que no podamos reconocer cómo están contruidos. Los investigadores de la justicia social probablemente comprendan sus presunciones iniciales, a diferencia de otros investigadores, incluidos los investigadores de la teoría fundamentada.¹⁰ Como científicos sociales, *definimos* lo que registramos como datos; de todos modos, la forma en que definimos los datos determina cómo los representamos en nuestros trabajos. Tales decisiones definicionales, ya sean implícitas o explícitas, reflejan las

¹⁰ La teoría fundamentada proporciona herramientas que los investigadores pueden usar, y de hecho lo hacen, desde cualquier perspectiva filosófica o agenda política. Los estudios sobre la participación de los trabajadores, por ejemplo, pueden comenzar con el abordaje de las preocupaciones de los empleados o el objetivo de la gerencia de aumentar las ganancias corporativas.

elecciones morales que, a su vez, generan nuevas decisiones y acciones morales.¹¹

En lugar de abandonar la búsqueda positivista tradicional del detalle empírico, sostengo que debemos promoverla, *sin el manto de neutralidad y pasividad que cubre el positivismo de mediados de siglo*. El primer paso consiste en reunir ricos materiales empíricos. Registrar estos datos en forma sistemática nos conduce a perseguir pistas que, de otra manera, ignoraríamos o no tendríamos en cuenta. A través del registro sistemático, también obtenemos materiales comparativos para establecer las condiciones contextuales y explorar los vínculos entre los niveles del análisis. Al buscar respuestas empíricas para las preguntas teóricas que surgen, aprendemos acerca de los mundos en los que ingresamos y podemos aumentar la coherencia de nuestros análisis subsiguientes. Por lo tanto, nuestra sensibilidad teórica debe moldear los datos. Los datos solos no son suficientes; deben ser reveladores y deben responder preguntas teóricas.

Sin el escrutinio, la dirección y el desarrollo teóricos, los datos terminan siendo descripciones mundanas (véase también Silverman, 2000). El valor del producto se vuelve, entonces, discutible, y los críticos tratan los estudios anteriores como representaciones reificadas de los límites del método mismo, en lugar de la forma en que fue utilizado (Charmaz, 2000a). Burawoy (1991) categoriza los productos de la teoría fundamentada como generalizaciones empíricas. Asimismo, sostiene que el método no considera el poder en microcontextos y que «reprime las macrofuerzas más amplias que no sólo limitan el cambio sino que también crean dominación en la microesfera» (pág. 282). No estoy de acuerdo. Simplemente el hecho de que los autores precedentes no hayan abordado el poder o las macrofuerzas no significa que los métodos de la teoría fundamentada no puedan hacerlo. A diferencia de lo que asevera Burawoy, considero que deberíamos usar los métodos de la teoría fundamentada precisamente en estas áreas para lograr nuevas percepciones en la investigación sobre justicia social.

Los críticos de la teoría fundamentada suelen pasar por alto cuatro puntos cruciales: a) la teorización es una actividad; b) los métodos de la teoría fundamentada proporcionan una forma para proseguir con esta actividad; c) el problema de la investigación y los intereses que se van despertando en el investigador dan forma al *contenido* de esta

¹¹ Tedlock (2000) afirma que «la vida de los etnógrafos se encuentra inmersa en sus experiencias de campo, de forma tal que todas sus interacciones implican elecciones morales» (pág. 455). La etnografía puede representar uno de los extremos de un *continuum*. Sin embargo, ¿no conlleva también la investigación de teoría fundamentada elecciones morales?

actividad, no al método y d) los productos de la teorización reflejan cómo los investigadores actuaron sobre estos puntos. Según Dan E. Miller (2000), lo irónico es que los investigadores han llevado a cabo muy poca teoría fundamentada, a pesar de afirmar que la emplean. Su potencial para desarrollar la teoría sigue sin ser explotado, al igual que su potencial para estudiar el poder y la desigualdad.

Los estudios sobre justicia social requieren datos que para diversas audiencias representan el mundo empírico y que los investigadores han evaluado en forma justa. No quiero decir que reifiquemos, objetivemos y universalicemos estos datos. En cambio, creo que debemos comenzar por reunir materiales empíricos rigurosos precisamente porque la investigación sobre justicia social puede generar controversias y conclusiones refutadas. Así, necesitamos identificar los límites claros de nuestros datos. La localización correcta de los datos fortalece la base para elaborar percepciones teóricas y proporcionar evidencia para fines evaluativos. Los críticos pueden, entonces, evaluar el argumento de un autor según sus méritos. Cuanto mejor puedan ver las conexiones directas entre la evidencia y los puntos de un argumento, más los persuadirá dicho argumento. La prolongada hegemonía del positivismo aún tiene a la investigación controversial bajo sospecha, tal como observan Fine, Weis, Wesseen y Wong (2000). Por lo tanto, los datos para dichos estudios deben ser incontestables.

Un fuerte fundamento empírico es el primer paso para lograr credibilidad, tanto para los investigadores de la justicia social como para los de la teoría fundamentada. A pesar de depender de las interpretaciones motivadas por los datos, la prisa por «teorizar», o quizás publicar, ha llevado a muchos investigadores de la teoría fundamentada a desatender, de manera desafortunada, la obtención minuciosa de datos, la cual persiste desde que Lofland y Lofland (1984) la advirtieron por primera vez. Glaser (1992, 2002) descarta la búsqueda de datos precisos y desestima la descripción completa en cuanto análisis convencionales de datos cualitativos distintivos de la teoría fundamentada. Sin embargo, los principales estudios con implicancias para la justicia social y la política han tenido sólidos fundamentos empíricos (véanse, por ejemplo, Duneire, 1992; Glaser y Strauss, 1965; Goffman, 1961; Mitchell, 2002; Snow y Anderson, 1993). Los estudios de la teoría fundamentada que carecen de vitalidad empírica no pueden respaldar una razón fundamental para un gran cambio social, ni siquiera para recomendaciones menores en materia política. Cuanto más contundentes sean los argumentos de justicia social derivados de un estudio, en particular los controvertidos, mayor será la necesidad de un sólido fundamento empírico con evidencia convincente.

Empleo de la teoría fundamentada para estudiar cuestiones de la justicia social

Reflexiones iniciales

Tanto los pasos como la lógica de la teoría fundamentada pueden promover la investigación sobre la justicia social. Los especialistas de la teoría fundamentada insisten en que los investigadores definan lo que está sucediendo en la situación (Glaser, 1978; Glaser y Strauss, 1967). La sensibilidad ante los problemas de justicia social promueve la definición de los procesos latentes, así como también la de las acciones explícitas. Las herramientas de la teoría fundamentada para estudiar la acción, tanto la colectiva como la individual, pueden hacer que el análisis de la justicia social sea más preciso y predictivo. Al focalizar la recolección de datos, el investigador puede buscar nueva información para examinar cuestiones relativas a la igualdad, la justicia, los derechos y la legitimidad.¹² La receptividad de la teoría fundamentada respecto de las pistas empíricas alienta al investigador a perseguir cuestiones emergentes, y así cambiar la dirección de la investigación.

Un investigador en el área de la justicia social puede emplear la teoría fundamentada a fin de establecer una agenda para futuras acciones, prácticas y políticas en el *análisis*, explicitando las conexiones entre los antecedentes teorizados, las condiciones actuales y las consecuencias de los grandes procesos. La investigación sobre la justicia social, en particular la investigación-acción participativa (Kemmis y McTaggart, 2000), proviene del compromiso y el esfuerzo conjuntos de investigadores y participantes para cambiar las prácticas. Dado que surge en escenarios y situaciones en las que la gente ha asumido una postura reflexiva respecto de sus prácticas, ya cuentan con herramientas para realizar la investigación sistemática sobre sus prácticas en relación con la experiencia subjetiva, las acciones sociales y las estructuras sociales. De esta forma, la adopción de una teoría fundamentada constructivista alentaría sus esfuerzos por establecer claros lazos entre las prácticas y cada nivel y, de este modo, reforzar sus argumentos a favor del cambio.

Otros investigadores necesitan sopesar si les conviene o no, cuándo, cómo y hasta qué punto involucrar a los participantes de la investigación en el proceso. Si bien sería con las mejores intenciones,

¹² La investigación feminista sugiere formas de proceder. DeVault (1999) y Olesen (2000) brindan excelentes perspectivas generales sobre la investigación feminista y de sus debates.

el hecho de hacerlo podría crear una serie de problemas intrincados en situaciones concretas.¹³ Janice Morse (1998) descubre que el involucrar a los participantes en las decisiones de la investigación tiene como consecuencia que se mantenga un bajo nivel analítico, se sobreestimen las visiones de los participantes que reclamaron más espacio en la narrativa y se ponga en peligro el análisis. Asimismo, Morse (1998) advierte que los análisis cualitativos difieren de los relatos descriptivos de los participantes y puede revelar paradojas y procesos que los participantes ignoran.

La adopción de estrategias de la teoría fundamentada en la investigación sobre la justicia social da como resultado el sometimiento de ideas y de perspectivas a pruebas empíricas. Todo concepto existente debe abrir su camino hacia el análisis (Glaser, 1978). De esta forma, no podemos importar un conjunto de conceptos, como el de hegemonía y dominación, y adosarlos a las realidades en el campo. En cambio, podemos tratarlos como conceptos sensibilizadores, que han de explorarse en los escenarios del campo (Blumer, 1969; van den Hoonaard, 1997). A partir de ahí, podemos definir si, cómo, cuándo, hasta qué punto y en qué condiciones estos conceptos se tornan relevantes para el estudio (Charmaz, 2000b). Necesitamos tratar los conceptos como problemáticos y buscar sus características tal como son vividos y comprendidos, no como los proporcionan los libros de texto. Los antropólogos contemporáneos, por ejemplo, se mantienen alertas respecto de los problemas del imperialismo cultural. La mayoría de los sociólogos prestan atención a la agencia, el poder, el estatus y la jerarquía.

Los estudios de la teoría fundamentada pueden demostrar cómo las desigualdades se manifiestan en las interacciones y en las organizaciones. Es cierto que la raza, la clase social y el género –y la edad y la discapacidad– están en todas partes. Pero, ¿cómo los definen los miembros de los distintos grupos?¹⁴ ¿Cómo y cuándo estas variables de los estatus afectan la acción en la situación? Los investigadores

¹³ Las cuestiones relativas a la explotación surgen cuando los participantes trabajan sin percibir un sueldo o recibir reconocimiento. Las investigadoras feministas a menudo recomiendan que los participantes lean los borradores de los materiales. No obstante, hasta la simple lectura de borradores puede ser demasiado cuando los participantes están en plena lucha y soportando pérdidas, aunque sean ellos los que hayan solicitado leer los escritos que el investigador está redactando. Cuando los participantes de la investigación expresan interés, comparto los primeros borradores, pero trato de que ellos no se sientan obligados a terminar de leerlos. Morse (1998) concuerda con el hecho de compartir los resultados, pero no la realización de la investigación.

¹⁴ Schwalbe y otros (2000) y Harris (2001) han dado importantes pasos en esta dirección analítica.

deben definir cómo, cuándo y en qué grado los participantes *construyen y representan* el poder, el privilegio y la desigualdad. Robert Prus (1996) formula una apreciación similar en su libro *Symbolic Interaction and Ethnographic Research*. La raza, la clase social, el género, la edad y la discapacidad son construcciones sociales con definiciones objetadas que son reconstituidas en forma permanente (véase, por ejemplo, Olesen, Capítulo 10 de este *Manual*). Si se las utiliza como variables estáticas, como si tuvieran definiciones irrefutables que explican los datos y los procesos sociales *antes de* observar o *sin* observar, se debilita su poder potencial. Tomar sus significados como algo ya dado también debilita el uso de la teoría fundamentada para desarrollar nuevas ideas y percepciones. El rumbo alternativo que propongo conlleva una yuxtaposición de las definiciones de los participantes con las nociones académicas o sociológicas. Al mismo tiempo, los investigadores mismos deben asumir una actitud reflexiva acerca de cómo ellos representan las construcciones y las representaciones de los participantes.

¿Qué nuevas dimensiones aportará el foco de justicia social en la investigación? Los problemas de la sociedad y del mundo son fundamentales para una perspectiva crítica. Así es como estos estudios sitúan el fenómeno estudiado en relación con unidades más grandes. ¿Cómo y dónde encaja esto? Por ejemplo, un estudio sobre las interacciones en el área de ventas podría no sólo observar la interacción inmediata y la forma en que el personal de ventas la maneja, sino también el contexto organizacional y quizás el mundo corporativo y su alcance global, en los que tienen lugar dichas interacciones. Al igual que muchos investigadores cualitativos, los investigadores de la teoría fundamentada a menudo separan las interacciones estudiadas de sus contextos situados. De este modo, el foco en la justicia social aporta más estructura y, a su vez, el tratamiento de esa estructura desde la perspectiva de la teoría fundamentada da por resultado un análisis dinámico y procesual de su representación. De manera similar, la investigación sobre la justicia social suele tener en cuenta la evolución histórica de la situación actual, y un análisis de esa evolución aplicando la teoría fundamentada puede aportar nuevas percepciones y, quizás, comprensiones alternativas. Al respecto, los investigadores pueden desarrollar teorías fundamentadas a partir de los análisis de materiales históricos pertinentes en el ámbito de la investigación (véanse, por ejemplo, Clarke, 1998; Star, 1989).

La investigación crítica presta atención a las contradicciones existentes entre mitos y realidades, retórica y práctica, y fines y medios. Los investigadores de la teoría fundamentada cuentan con las herramientas para discernir y analizar las contradicciones que se re-

velan en el mundo empírico. Podemos examinar lo que la gente *dice* y compararlo con lo que *hace* (Deutscher, Pestello y Pestello, 1993). El hecho de concentrarse en las palabras o las acciones es una forma de representar a la gente; sin embargo, las contradicciones observadas entre ambos podrían indicar prácticas y prioridades cruciales. Hasta la fecha, los investigadores de la teoría fundamentada han hecho hincapié en lo *explícito* –por lo general declaraciones explícitas– más que en lo *tácito*, lo *liminal* y lo *implícito*. Con la investigación crítica, podemos someter nuestros datos a nuevos exámenes y crear nuevas conexiones en nuestras teorías.

Énfasis en la justicia social: Recursos, jerarquías, y políticas y prácticas

Un foco en la justicia social puede sensibilizarnos para que prestemos atención en nuevas formas, tanto a las grandes colectividades como a las experiencias individuales. Se destacan diversos énfasis: *recursos, jerarquías, y políticas y prácticas*. En primer lugar, los recursos presentes, parciales o ausentes –ya sean económicos, sociales o personales– influyen en las interacciones y los resultados. Dichos recursos incluyen la información, el control sobre los significados, el acceso a las redes y la determinación de resultados. Por ende, la información y el poder son recursos cruciales. Como Martha Nussbaum (1999) sostiene, la necesidad de recursos varía entre las personas, varía según la época y varía según las capacidades. Las personas mayores con discapacidades necesitan más recursos que otras personas o de lo que ellos mismos necesitaban cuando eran más jóvenes. ¿Cuáles son los recursos en los mundos empíricos que estudiamos? ¿Qué significan para los actores en el campo? ¿Qué recursos, si los hay, se dan por sentado? ¿Quiénes los toman por sentado? ¿Quién controla los recursos? ¿Quién los necesita? ¿De acuerdo a qué criterio y de quién? ¿En qué grado las distintas capacidades entran en el debate? Los recursos, ¿están disponibles? En tal caso, ¿para quiénes? ¿Cómo se comparten, se acumulan, se ocultan o se distribuyen los recursos? ¿Cómo surgió la situación actual? ¿Cuáles son las implicancias de tener control sobre los recursos y de manejarlos, tal como se observa en las situaciones?

En segundo lugar, toda entidad social tiene, a menudo, muchas jerarquías. ¿Cuáles son? ¿Cómo evolucionaron? ¿Cuáles fueron los costos y los beneficios para los actores involucrados? ¿Qué propósitos aparentes y reales cumplen estas jerarquías? ¿Quiénes se benefician

con ellas? ¿En qué condiciones? ¿Cómo se relacionan las jerarquías con el poder y la opresión? ¿Cómo se nuclean las definiciones de raza, clase, género y edad en jerarquías específicas y/o a niveles jerárquicos particulares? ¿Qué justificaciones morales respaldan las jerarquías observadas? ¿Quién promulga estas justificaciones? ¿Cómo se transmiten? ¿Cómo afectan estas jerarquías las acciones sociales en los niveles macro-, meso- y microsociales? ¿Cómo y cuándo cambian estas jerarquías?

En tercer lugar, las consecuencias de las políticas y las prácticas sociales se materializan en la vida colectiva e individual. Aquí, convergen la estructura y el proceso. ¿Cuáles son las normas, tanto tácitas como explícitas? ¿Quién las elabora o las aplica? ¿Cómo? ¿De quién son los intereses que las normas reflejan? ¿Desde qué punto de vista? ¿Afectan las normas y las prácticas rutinarias en forma negativa a ciertos grupos o categorías de individuos? De ser así, ¿son conscientes de ello? ¿Cuáles son las implicancias de su conciencia relativa o de la ausencia de ésta? ¿Hasta qué punto y cuándo los distintos participantes respaldan las normas y las políticas y prácticas que surgen de ellas? ¿Cuándo son refutadas? ¿Cuándo encuentran resistencia? ¿Quién las resiste, y cuáles son los riesgos que podría presentar la resistencia?

A través de estas preguntas, mi intención es estimular el pensamiento y sugerir diversas formas en las que pueden confluir la investigación crítica y la investigación de la teoría fundamentada. Interaccionistas simbólicos ya han señalado el potencial para promover dichos esfuerzos, indicando el camino para demostrar las microconsecuencias de las desigualdades estructurales (L. Anderson y Snow, 2000; Scheff, 2003; Schwalbe y otros, 2000). Combinar la investigación crítica con la teoría fundamentada promueve estos esfuerzos.

El trabajo con la teoría fundamentada

El estudio de los datos

Los siguientes relatos de entrevistas proporcionan el telón de fondo para presentar cómo las pautas de la teoría fundamentada pueden iluminar cuestiones de justicia social. Mi investigación es de carácter psicológico-social; sin embargo, los métodos de la teoría fundamentada poseen un potencial desaprovechado para realizar estudios innovadores en los niveles de análisis institucional, social y mundial. Los ejemplos citados a continuación permiten vislumbrar las clases

de comparaciones iniciales que realizo.¹⁵ Empiezo por estudiar la experiencia de las enfermedades crónicas, con interés en los significados del *self* y el tiempo. Dichos temas psicológico-sociales pueden revelar efectos ocultos de desigualdad y diferencia en el *self* y la vida social que surgen en los diversos relatos de las experiencias de los participantes de la investigación.

Tanto la teoría fundamentada como la investigación crítica son, inherentemente, métodos comparativos. En trabajos anteriores, traté el extracto de Christine Danforth que cito a continuación como una historia de sufrimiento y el relato inicial de Marty Gordon como un acontecimiento perturbador que marcó un punto de inflexión en su vida. El primer paso del análisis desde la perspectiva de la teoría fundamentada consiste en estudiar los datos. Los investigadores de la teoría fundamentada se preguntan: ¿Qué sucede? Y ¿qué está haciendo la gente? Una nueva mirada a los relatos que siguen a continuación puede sugerir nuevas pistas para buscar y formular nuevas preguntas.

En el momento en que se realizó la siguiente exposición, Christine era una mujer soltera de 43 años que padecía lupus eritematoso sistémico, síndrome de Sjögren, diabetes y lesiones serias en la espalda. La había conocido siete años antes, cuando sus múltiples discapacidades eran menos visibles, aunque preocupantes y molestas. Desde entonces, su salud se fue deteriorando y pasó por largos períodos en los que vivía de los magros suplementos por discapacidad. Christine describió su reciente episodio:

Me aparecieron úlceras en la boca y en la garganta, tantas que hasta se me cerró la garganta, y no podía comer ni beber. Luego, mi nivel de potasio descendió a 2,0. Estaba al borde de un paro cardíaco... Internada en el hospital, me suministraron 72 ampollas de potasio puro, que me causó una fuerte quemazón en las venas.

Le pregunté: «¿Qué significa “una fuerte quemazón en las venas”?».

Me respondió: «es un dolor y un ardor insoportables, porque el potasio es muy fuerte y no lo pueden diluir con nada. Por lo general, lo

¹⁵ Los dos primeros extractos de las entrevistas aparecen en trabajos publicados anteriormente. Los incluyo para que los lectores interesados en ver cómo los usé en relatos psicológicos sociales puedan tenerlos a mano. Las declaraciones formuladas en el marco de entrevistas posteriores son parte de un estudio en marcha de 170 entrevistas efectuadas a personas que padecen enfermedades crónicas. Un subgrupo de participantes en la investigación que incluye a estas dos mujeres ha sido entrevistado en múltiples oportunidades.

diluyen con algo que insensibiliza, pero como mi nivel era 2,0, es decir, estaba a punto de sufrir un paro cardíaco, no podían hacerlo; debían suministrarlo con rapidez.».

Le pregunté: «¿Se daba cuenta de que estaba tan enferma?»

Me respondió: «Bueno, llamé al médico varias veces para decirle que no podía tragar. Caminaba por toda la casa y me babeaba. Finalmente, me dieron un turno, fui y esperé alrededor de media hora. Una enfermera me dijo que había una emergencia y que tendría que regresar al día siguiente». Y le dije: «No puedo. No bien me ponga de pie, caigo desmayada». Me contestó: «Bueno, no hay nada que podamos hacer»... Justo cuando me levanté y me desmayé, llegaba otra enfermera, y entonces me llevaron a la sala de emergencias... Y tardaron doce horas para internarme, doce horas para trasladarme a una habitación. Me senté en una camilla y allí me mantuvieron con suero hasta que me llevaron a una habitación.»

Más tarde en la entrevista, Christine explicó: «Cuando las úlceras afectan mi garganta, es realmente difícil comer o beber, lo que provoca una deshidratación. Después de esa primera vez... cuando llamé al doctor, habían pasado tres días desde la última vez que había comido o bebido algo... y cuando por fin conseguí un turno, creo que ya habían pasado seis o siete días sin comer ni beber».

Imagínense a Christine caminando a paso lento, pero con determinación, por la vereda que la conduce hasta mi casa, dando pasos deliberados, con las rodillas vencidas y la cabeza gacha. Christine luce triste y cansada, su rostro revela preocupación e inquietud, y su cuerpo está cargado de dolor y de kilos. De contextura grande, se la ve más pesada de lo que jamás la haya visto, y eso resulta alarmante.

La educación de Christine es limitada; a duras penas puede leer. Piensen en ella presentando su caso para conseguir tratamiento inmediato, sin nadie que la ayude. Christine puede vociferar su indignación, a pesar de la fatiga y el dolor que golpea su espíritu y agota su energía. Apenas puede soportar su estresante jornada laboral; no obstante, debe trabajar la mayor cantidad de horas posibles porque gana muy poco. Los recortes en la agencia donde trabaja se traducen en un bajo sueldo para ella. Su departamento le brinda descanso, pero con muy poco confort. No tiene calefacción; no puede pagarla. Christine no come bien. Los alimentos nutritivos son un lujo inasequible; cocinar le representa una tarea demasiado agotadora, y la limpieza está más allá de su imaginación. Me comenta que su departamento está lleno de figuras de cerámica e imágenes de gatos, y de montones de cosas apiladas y desordenadas. El espacio de maniobra ha quedado reducido a pequeños pasillos entre todas esas cosas. Christine rara vez limpia la casa, pues no tiene energía para hacerlo. Nunca he estado en su departamento; se siente demasiado avergonzada para recibir visitas. A Christine le encantaría adoptar un gatito, pero no se permiten gatos. Se le llenan los ojos de lágrimas cuando mi asustadizo gato la deja acariciarlo.

Christine fue perdiendo la movilidad y ahora utiliza un motopatín, que, según ella, la ha salvado de la discapacidad total. Pero desde que utiliza el motopatín y se aproxima a la mediana edad, también aumentó unos 45 kg y necesita un vehículo mejor. Christine tiene muy poca vida social ahora; sus amigos de la escuela y de sus días en que jugaba bolos están ocupados con sus familias y sus trabajos. Cuando se enfermó por primera vez, Christine tuvo algunos encuentros desagradables con varios de esos amigos que la acusaron de fingir la enfermedad. Se siente profundamente aislada, aunque todo lo que pueda hacer después del trabajo sea descansar en el sofá. La relación con su madre, ya de avanzada edad, nunca fue cercana. Desaprueba a su hermano, que se ha mudado con su mamá y consume drogas. Una luz permanente en la vida de Christine es su sobrina recién casada, quien acaba de tener un bebé.

Los años se han vuelto grises, llenos de penurias y problemas. Christine cuenta con escasos recursos, ya sean económicos, sociales o personales. No obstante, persevera en su lucha por mantenerse independiente y seguir trabajando. Cree que si perdiera el trabajo, nunca conseguiría otro. Su reciente aumento de peso es una razón más de la vergüenza que ella siente por su cuerpo.

Christine padece enfermedades crónicas y su espiral de consecuencias. Sus trastornos físicos, su enojo y su frustración por su vida, su tristeza, su vergüenza y la incertidumbre la hacen sufrir. Christine a veces habla acerca del dolor y, más a menudo, sobre cómo la discapacidad y la falta de dinero dificultan su vida. No ha mencionado la palabra «sufrimiento». Como muchas otras personas que padecen enfermedades crónicas, Christine se resiste a describirse a sí misma de una forma que podría debilitar su valor y generar juicios morales. Aun así, tiene mucho para contar acerca de su agitada vida y sus problemas (Charmaz, 1999, págs. 362-363).

La situación que presenta Marty Gordon en el siguiente relato contrasta con la historia de Christine. Marty fue atendida en el mismo centro médico que Christine, y el cuadro que presentaba también ponía en peligro su vida y era confuso al momento de asistirla e indicarle tratamiento. Sin embargo, la relación de Marty con el personal del centro fue muy distinta de la de Christine, lo mismo que el contenido y la calidad de su vida.

Cuando conocí a Marty Gordon en 1988, era una mujer de 59 años de edad a la que se le había diagnosticado fibrosis pulmonar progresiva. Tras una hospitalización para efectuarle numerosos estudios, se llegó al mencionado diagnóstico. Se había mudado a una zona nueva luego de que su marido, Gary, se jubilara como director de escuela. Ella también se jubiló en forma temprana de su puesto de docente y responsable de la búsqueda de financiamiento en una

escuela secundaria. Marty decía que Gary y ella tenían una relación «muy, muy estrecha». No habían tenido hijos, aunque Gary tenía un hijo de su anterior matrimonio y ella, una sobrina muy querida.

Habían pasado sólo tres meses de su jubilación, cuando comenzaron a aburrirse. Al poco tiempo, consiguieron trabajo: Marty como agente inmobiliario de media jornada y Gary, como vendedor en una vinoteca local. El trabajo no sólo los motivaba, trayéndoles nuevos intereses a sus vidas, sino que también ayudaba a pagar el costoso seguro de salud. No se habían dado cuenta de que sus haberes jubilatorios no alcanzarían para pagar el plan de asistencia médica. Ambos sentían gran placer con sus nuevas vidas y en su lujosa casa situada en una colina, desde donde tenían una vista completa de la ciudad. Marty parecía tan ocupada como antes de jubilarse. Cuando trabajaba a tiempo completo, recibía a los socios de su marido en su casa, administraba una empresa de *catering* y elaboraba comidas especiales para mantener la diabetes y la enfermedad cardíaca de Gary bajo control. Se sentía muy orgullosa, al igual que ahora, de mantener su casa perfectamente en orden y de tener su peso controlado haciendo ejercicio en forma regular. Durante años, se había levantado a las cinco de la mañana para ir a nadar una hora antes de ir a trabajar, y luego pasaba por la iglesia para rezar sus rosarios.

Cuando conocí a Marty, me contó el siguiente relato acerca de su primera hospitalización:

El doctor entró en la habitación para decirme: «El pronóstico no es bueno; puede ser un proceso rápido», y parecía que el mío era realmente rápido y que sería de sólo 6 semanas. ¡Oh! Eso me hizo estallar la mente. Realmente me la hizo estallar. Inmediatamente después (aclaro que soy católica), inmediatamente después una voluntaria entró y dijo: «¿Señora Gordon?». Y el doctor dijo: «¿Señora Gordon?». «Sí, sí.» Y entonces él me señaló. Ella dijo: «Soy de la Iglesia Saint Mary». Exclamé: «¡Jesús, María y José! ¡Ya tienen preparado mi funeral!». Entonces, empecé a ver algo de humor en todo esto, pero tenía miedo...

Aquí fue cuando [pensé]: «Si esto es lo que va a suceder, está bien; pero no voy a permitir que suceda»... y creo que ése fue, probablemente, el punto de inflexión que me llevó a no aceptarlo. No aceptaré una sentencia de muerte o como quieran llamarlo (Charmaz, 1991, pág. 215).

Sin embargo, a partir de ese momento, Marty le hizo prometer a Gary que ella se moriría primero. Ella necesitaba que él la cuidara cuando ella ya no pudiese hacerlo por sí misma. Además, ella no so-

portaría vivir sin él. Durante los cinco años siguientes, Marty tuvo grandes logros, a pesar del dolor frecuente, la fatiga y la dificultad respiratoria. Una noche de domingo, cuando Gary volvió de una degustación de vinos, y Marty lo vio sumamente pálido, ella insistió: «Nos vamos ya a la guardia médica.» Él había tenido un segundo infarto, tras lo cual fue sometido a un cuádruple *bypass*. Marty dijo: «Él ahora está mucho mejor. Y, desde luego, *me enojé mucho con él*. Y le dije: “No me puedes dejar nunca. *Te lo advierto, ¡te demandaré!*”». [Me explicó.] Cuando me contaba acerca de su propia salud, recordó la siguiente conversación con su cirujano:

Asistí a mi turno con el cirujano luego de haber jugado dieciocho hoyos de golf, y él me dijo: «Creo que nos equivocamos con su diagnóstico». Le dije: «¿Por qué piensa eso?». Me contestó: «Usted está pasándose de la raya, está superando todas las expectativas». Entonces le dije: «Bueno, eso no necesariamente significa que el diagnóstico esté equivocado. ¿No me va a reconocer algo de mérito?». Y me contestó: «¿Qué quiere decir?». Le respondí: «Usted tiene que tener una respuesta médica; ¿usted no puede tener como respuesta el hecho de que yo me haya esforzado tanto, que haya trabajado tanto con todo mi cuerpo y mi mente para funcionar como un ser integral, y que quizás sea eso lo que podría estar ayudando? Y el hecho de que no consumo grasas, ni hago aquello que no puedo o que tengo prohibido hacer, y de que hago actividad física, *¿acaso eso no ayuda?*». Entonces me dijo: «Bueno, creo que sí». Y le contesté: «¿Quiere sacarme los pulmones nuevamente afuera y ver cómo están?». Agregué: «Usted ya lo hizo». Él lo reconoció y dijo: «Sí, sólo que es tan inusual». Quizás no aceptar algo, o negarlo, sea una cosa, pero no *ser la excepción* es otra muy distinta.

Marty luchó por ser la excepción ante su sombrío pronóstico; insistió en ser una excepción. Realizaba grandes esfuerzos para mantenerse a ella misma y a su marido vivos, funcionando y disfrutando de la vida. Al enfrentar a su médico y desafiar la definición que él tenía de ella, Marty rechazó la estrecha definición «medicalizada» que el cirujano había formulado de ella. Ella dio a entender que él estaba *negando su buen estado general*. De esta forma, representó una inversión drástica del escenario convencional en el que un médico acusa a su paciente de negar su enfermedad. Marty luchaba contra sentimientos de autocompasión y, a veces, intercambiaba los términos «sufrimiento» y «autocompasión» en su discurso. Al reflexionar sobre cómo se mantenía bien, expresó:

Realmente creo que si te sientas, en el sentido literal de la palabra, porque es muy difícil levantarse, empiezas a sentir pena por ti mismo y te dices: «Oh, Dios. Si tan sólo pudiera ponerme de pie sin que me doliera». Y empecé a sentir, de vez en cuando, algo de pena por mí misma, al punto de pensar lo que haría si lograra pasar un día sin dolor. *Probablemente nada*. Porque no me exigiría y terminaría haciendo menos cosas.

Le pregunté: «¿Cómo es eso?».

Marty respondió: «Lo mío es pura fe y actitud. Sólo tienes que ser así. Siento lástima por las personas que bajan los brazos. Pero quizás eso se deba a que... algunas personas tienen que morir. De lo contrario, estarían aquí eternamente».

Marty tenía fortaleza y actitud. Marty quería vivir, tenía voluntad y coraje para ello. ¿Morirse? La perspectiva de la muerte debilitaba su creencia en el control personal y, de esa manera, entraba en conflicto con el concepto que ella tenía de sí misma.

Integración de la teoría fundamentada con la investigación sobre la justicia social

¿Qué indican estas historias? ¿Qué podrían sugerir acerca de la justicia social? ¿De qué modo los métodos de la teoría fundamentada fomentan el darles sentido? Ambas mujeres sufren graves enfermedades debilitantes con múltiples episodios que les provocan aún más deterioro e incertidumbre en sus vidas. Ambas se caracterizan por su coraje y por ser francas, están conscientes de su enfermedad y pretenden seguir siendo productivas y autónomas.

La codificación es el primer paso para asumir una postura analítica respecto de los datos. La fase inicial de codificación en la teoría fundamentada obliga al investigador a definir la acción en la exposición de datos. En los cuadros que ilustran la codificación (Cuadros 20.1 a 20.3), mis códigos reflejan la práctica estándar de la teoría fundamentada. Los códigos son activos, inmediatos y breves. Se centran en definir la acción, explicar las presunciones implícitas y ver los procesos. Realizando una codificación renglón por renglón, el investigador hace un estudio minucioso de los datos y establece las bases para elaborar una síntesis.

Reconocer el espiral de la enfermedad Relatar la progresión de los síntomas Abordar la crisis	Me aparecieron úlceras en la boca y en la garganta, tantas que hasta se me cerró la garganta, y no podía comer ni beber. Luego, mi nivel de potasio descendió a 2,0. Estaba al borde de un paro cardíaco... Internada en el hospital, me suministraron 72 ampollas de potasio puro, que me causó una fuerte quemazón en las venas. Le pregunté: «¿Qué significa “una fuerte quemazón en las venas”?».
Sufrir los efectos del tratamiento Recibir tratamiento inmediato Sacrificar el confort por la celeridad	Me respondió: «es un dolor y un ardor insoportables, porque el potasio es muy fuerte y no lo pueden diluir con nada. Por lo general, lo diluyen con algo que insensibiliza, pero como mi nivel era 2,0, es decir, estaba a punto de sufrir un paro cardíaco, no podían hacerlo; debían suministrarlo con rapidez». Le pregunté: «¿Se daba cuenta de que estaba tan enferma?». Me respondió:
Buscar ayuda Persistir Explicar síntomas Experimentar el rechazo por motivos burocráticos Experimentar un punto de inflexión Explicar la gravedad Ser rechazado por segunda vez Colapsar Prolongar la mala experiencia, ajustarse al tiempo institucional.	«Bueno, llamé al médico varias veces para decirle que no podía tragar. Caminaba por toda la casa y me babeaba. Finalmente, me dieron un turno, fui y esperé alrededor de media hora. Una enfermera me dijo que había una emergencia y que tendría que regresar al día siguiente. Y le dije: “No puedo. No bien me ponga de pie, caigo desmayada”. Me contestó: “Bueno, no hay nada que podamos hacer”... Justo cuando me levanté y me desmayé, llegaba otra enfermera, y entonces me llevaron a la sala de emergencias... Y tardaron doce horas para internarme, doce horas para trasladarme a una habitación. Me senté en una camilla y allí me mantuvieron con suero hasta que me llevaron a una habitación.» Más tarde en la entrevista, Christine explicó:
Explicar síntomas Ser consciente de las complicaciones Soportar la espera Soportar el sufrimiento provocado por la institución.	«Cuando las úlceras afectan mi garganta, es realmente difícil comer o beber, lo que provoca una deshidratación. Después de esa primera vez... cuando llamé al doctor, habían pasado tres días desde la última vez que había comido o bebido algo... y cuando por fin conseguí un turno, creo que ya habían pasado seis o siete días sin comer ni beber.»

Cuadro 20.1: Codificación inicial – Christine Danforth.

La codificación le brinda al investigador un andamiaje analítico sobre el cual construir. Dado que los investigadores estudian minuciosamente sus materiales empíricos, pueden definir tanto las nuevas pistas que de ellos surgen como las brechas que en ellos existen. Cada dato —ya sea una entrevista, una nota de campo, un estudio de caso, un relato personal o un documento— puede moldear datos previos. De esta forma, si un investigador descubre una pista al desarrollar un código en una entrevista, puede retrotraerse a entrevistas anteriores y dar una nueva mirada para verificar si este código echa luz sobre los datos anteriores. Los investigadores pueden darles a sus datos múltiples lecturas e interpretaciones. Los intereses en la justicia social, por ejemplo, llevarían a un investigador a advertir puntos de conflicto y a buscar la forma en que los participantes definieron y actuaron en esos momentos.

La teoría fundamentada es un método comparativo con el cual el investigador compara datos con datos, datos con categorías y categorías con categorías. Al comparar la vida de estas dos mujeres, se observan varias similitudes y grandes contrastes entre sus recursos personales, sociales y materiales. En este punto, ofrezco estas comparaciones a los fines heurísticos únicamente, con miras a clarificar los puntos de convergencia y de divergencia. Ambas mujeres tenían el interés común de conservar su autonomía, y ambas eran conscientes de que la enfermedad y la discapacidad aumentaba el espectro de diferencia, desconexión y degradación. Sin embargo, Marty Gordon gozó de mucha más seguridad económica, opciones, privilegios y oportunidades en su vida que Christine Danforth. La astucia, la expresividad, las habilidades organizativas y la diligencia de Marty conformaron un sólido conjunto de capacidades que le sirvieron sobremanera para manejar su deteriorada salud.

La pobreza y la falta de habilidades siempre habían limitado la vida de Christine y sus opciones. También disminuyeron sus sentimientos de autovaloración y estatus moral, es decir, el grado de virtud o de vicio que los demás le atribuyen a una persona o que una persona atribuye a su *self* mismo (Charmaz, en edición). La enfermedad disminuyó seriamente su ya restringida autonomía, y su estatus moral decayó aún más. Christine vivía bajo una nube de desesperación insoportable. La ira que había sentido antes por su discapacidad, sus privaciones y su desconexión se convirtió en tristeza y vergüenza permanentes. Era claro que Christine tenía muchos menos recursos que Marty. También había tenido muchas menos oportunidades para desarrollar capacidades en su vida que pudieran ayudarla a manejar su situación actual.

Marty luchaba periódicamente con sus rutinas diarias, pero ejercía control sobre su vida y sobre su mundo. Sus luchas estaban a otro

nivel. Luchaba contra volverse inactiva y hundirse en la autocompasión. Trataba a su cuerpo y a su mente como objetos sobre los cuales trabajar y mejorar, como si fuesen proyectos. Marty trabajaba con los médicos, siempre que ellos estuviesen de acuerdo con sus condiciones. Si bien se había debilitado bastante y sus problemas respiratorios habían empeorado, creía que lograr vivir era el mejor testimonio de su éxito.

Recibir malas noticias Enfrentar la muerte Quedar impactado ante el diagnóstico Identificarse con la religión Relatar el momento de identificación Encontrar humor en la situación Sentir miedo	El doctor entró en la habitación y me dijo: «El pronóstico no es bueno; puede ser un proceso rápido», y parecía que el mío era realmente rápido y que sería de sólo 6 semanas. ¡Oh! Eso me hizo estallar la mente. Realmente me la hizo estallar. Inmediatamente después, (aclaro que soy católica), inmediatamente después una voluntaria entró y dijo: «¿Señora Gordon?». Y el doctor dijo: «¿Señora Gordon?». «Sí, sí.» Y entonces él me señaló. Ella dijo: «Soy de la Iglesia Saint Mary». Exclamé: «¡Jesús, María y José! ¡Ya tienen preparado mi funeral!». Entonces, empecé a ver algo de humor en todo esto, pero tenía miedo...
Aceptar el presente, pero no el pronóstico Insistir en controlar la enfermedad Encontrar un punto de inflexión Rechazar la sentencia de muerte	Aquí fue cuando [pensé]: «Si esto es lo que va a suceder, está bien; pero no voy a permitir que suceda»... y creo que ése fue, probablemente, el punto de inflexión que me llevó a no aceptarlo. No aceptaré una sentencia de muerte o como quieran llamarlo.

Cuadro 20.2: Codificación inicial – Marty Gordon.

Por muchos años, Marty mantuvo su enfermedad contenida, o, al menos, fuera de la vista. Su actitud proactiva respecto de su cuerpo y su alto nivel de actividad le permitieron mantener su estado moral. Cuando experimentaba una disminución social de su estatus moral, ello era consecuencia más de la edad que del sufrimiento.

La clase de percepciones con las que la teoría fundamentada puede suscitar una investigación sobre la justicia social varían de acuerdo con el nivel, alcance y objetivos del estudio. Comparando las historias anteriores, obtenemos cierto sentido de las fuentes estructurales y organizacionales responsables del sufrimiento y sus efectos diferenciales en los individuos. Las comparaciones sugieren cómo las

capacidades y los recursos relativos de los participantes de la investigación se vuelven aparentes al estudiar los datos inductivos.

Las comparaciones también pueden conducir a ideas acerca de la estructura. La mayoría de la investigación sobre política pone de relieve el *acceso* a la atención médica. Al comparar estas dos entrevistas, se observa el tratamiento diferencial *dentro de* una organización de asistencia médica. Además, las comparaciones suscitan preguntas acerca de la retórica y las realidades de recibir asistencia. Marty Gordon daba méritos a su «fe y actitud» para manejar su enfermedad; sin embargo, su estilo de vida, sus ingresos, el respaldo de sus relaciones personales y su sagacidad también la ayudaron a amortiguar las pérdidas. Pero su actitud y sus ventajas, ¿no serían dialécticas y se reforzarían mutuamente? ¿No podrían sus ventajas haber promovido su fe y su actitud? Cada persona trae un pasado al presente. Cuando se invoca una lógica similar, los residuos del pasado –limitado apoyo familiar, educación deficiente, problemas de aprendizaje no diagnosticados y falta de aptitudes– complicaron y magnificaron los problemas de Christine Danforth con su enfermedad crónica y la obtención de asistencia. La estructura de la vida de Christine la llevaron a una situación de mayor aislamiento y a disminuir su estatus moral. A raíz de ello, ¿no se llenaría de enojo y tristeza? Con las historias de Marty y de Christine, podemos discernir las ventajas ocultas de pertenecer a una clase social alta, así como también los agravios ocultos de pertenecer a una clase social baja (Sennett y Cobb, 1973).

Por último, las prácticas de codificación pueden ayudarnos a ver *nuestras* presunciones, al igual que las de los participantes de nuestra investigación. En lugar de elevar nuestros códigos a un nivel de objetividad, podemos formular preguntas acerca de cómo y por qué desarrollamos ciertos códigos.¹⁶ Otras formas de forzar nuestras presunciones es pedirles a los colegas y, quizás, a los participantes de la investigación, que tomen parte en el proceso de codificación. Cuando ellos aportan a la codificación sus propias experiencias divergentes, sus respuestas a los datos podrían exigir el escrutinio de nuestra parte.

¹⁶ En Charmaz (2000a, 2003b, Charmaz y Mitchell, 2001), Glaser (1978, 1992, 2001), Strauss (1987) y Strauss y Corbin (1990, 1998) se puede encontrar datos más específicos acerca de los lineamientos del teoría fundamentada.

Reivindicación de las tradiciones de la escuela de Chicago

Las situaciones y las declaraciones de Marty Gordon y de Christine Danforth indican la construcción de sus puntos de vista y acciones. Adviértase que en ciertos puntos, cada una de ellas lucha contra obstinadas estructuras sociales que adquieren un significado tangible en sus respectivas historias colmadas de interacciones cruciales. Para dar aún más sentido a situaciones e historias como éstas e interpretar las cuestiones propias de la justicia social en ellas, insto a reivindicar las bases de la escuela de Chicago en la teoría fundamentada. Estos fundamentos convertirán la teoría fundamentada, de manera más cabal, en una ciencia social construccionista. ¿Cuáles son estos fundamentos? ¿Qué conlleva el hecho de reivindicarlos? ¿Sobre qué presunciones se basa la sociología de la escuela de Chicago? ¿Por qué son importantes tanto para el desarrollo de los métodos de la teoría fundamentada como para la investigación sobre la justicia social?

En resumen, la escuela de Chicago supone la agencia humana, se ocupa del lenguaje y la interpretación, considera los procesos sociales como procesos de final abierto y emergentes, estudia la acción y aborda la temporalidad. Esta escuela hace hincapié en la importancia del lenguaje para el *selfhood* y la vida social, y comprende que los mundos humanos están compuestos por objetos llenos de significados. Según esta visión, los significados subjetivos emergen de la experiencia y cambian a medida que cambia la experiencia (Reynolds, 2003a). De esta forma, la escuela de Chicago presupone relaciones dinámicas y recíprocas entre la interpretación y la acción, y ve la vida social como un conjunto de personas ensamblando diversas formas de conducta (Blumer, 1979, pág. 22).¹⁷ Dado que la vida social es interactiva y emergente, está caracterizada por cierto grado de indeterminación (Strauss y Fisher, 1979a, 1979b). ¿Cómo podríamos utilizar la sociología de la escuela de Chicago para nutrir los estudios de la teoría fundamentada y las investigaciones sobre la justicia social contemporáneos? ¿A dónde nos conduciría? ¿Qué dirección moral indicaría?

Tanto la filosofía pragmática como la etnografía de la escuela de Chicago fomentan la apertura hacia el mundo y la curiosidad por él. El concepto expresado por Mead en relación con la asunción de roles pre-

¹⁷ Me doy cuenta de que presentar la escuela de Chicago como una perspectiva unificada tiene un cierto brillo histórico, porque las diferencias son discernibles entre los pragmatistas de los primeros tiempos, así como también entre los sociólogos que los sucedieron. Asimismo, en la Universidad de Chicago, se desarrolló una fuerte tradición cuantitativa (véase Blumer, 1984).

supone la comprensión empática de los participantes de la investigación y de sus mundos. Para lograr esta comprensión debemos saber cómo las personas definen sus situaciones y actúan en función de ellas. Los investigadores sobre justicia social pueden convertir este punto en una poderosa herramienta para descubrir si los significados y las acciones de la gente contradicen sus intereses económicos o políticos, y en qué momento y en qué medida lo hacen, y por otra parte, en qué grado ellos son conscientes de dichas contradicciones (véase, por ejemplo, Kleinman, 1996). De esta manera, la búsqueda de estas definiciones y estas acciones puede tornar la investigación crítica más compleja y poderosa. El conocimiento de ellas puede alertar al investigador respecto de la presencia de conflictos y cambios reales o potenciales, o de conformidad. Asimismo, el aprender qué significan las cosas para la gente permite que se logre comprender lo que ellas hacen al respecto, al menos desde el punto de vista de su mundo. A la inversa, el modo en que la gente actúa en relación con las cosas en sus mundos indica su significancia relativa. Dichas consideraciones motivan al investigador a construir un análisis inductivo, en lugar de imponer conceptos estructurales en la situación.

Aunque la sociología de la escuela de Chicago haya sido considerada microscópica, también tiene implicancias en los meso- y macro-niveles que los investigadores sobre justicia social intentan abordar. Una teoría fundamentada refocalizada ayudaría en las conexiones con estos niveles y las perfeccionaría. Horowitz (2001) muestra cómo el hecho de expandir la noción de Mead (1934) del «otro generalizado» lleva su psicología social del *self* a entidades sociales más amplias y aborda la expansión de la participación democrática de grupos anteriormente excluidos. Su argumento tiene dos facetas: a) el desarrollo de un *self* crítico es un requisito para la democracia y b) los grupos que logran la autorregulación ganan poder.

La investigación naturalista inherente a la tradición de la escuela de Chicago implica estudiar lo que hace la gente en mundos sociales específicos a lo largo del tiempo y adquirir una estrecha familiaridad con el tema (Blumer, 1969; Lofland y Lofland, 1984, 1995). Así, para reivindicar la tradición de Chicago, primero debemos: *Establecer una estrecha familiaridad con las situaciones y los acontecimientos que tienen lugar en ellas, así como también con los participantes de la investigación.*¹⁸ Este punto puede parecer obvio; sin embargo, gran parte de la investigación cualitativa, incluidos los estudios de teoría fundamentada, analizan la superficie en lugar de sondear las profundidades de la vida en estudio.

¹⁸ Para un énfasis en la descripción de la situación de la investigación, véase Lofland y Lofland (1984, 1995). Lincoln y Guba (1985) ofrecen una razón contundente para la investigación naturalista, al igual que buenas ideas para

	<i>Christine Danforth</i>	<i>Marty Gordon</i>
Conciencia de la enfermedad	Predice la intensificación de síntomas. Reconoce el espiral de la enfermedad. No controla los síntomas en aumento. Sufre estigmas.	Aprende y experimenta. Se vuelve experta. Se da cuenta del potencial de los estigmas.
Desarrollo de una actitud frente a la enfermedad	Persiste. Controla la progresión de los síntomas. Busca ayuda.	Sufre un impacto inicial a causa del diagnóstico. Se atemoriza. Asume el control. Rechaza la sentencia de muerte. Pacta. Desafía la opinión del médico. Ataca las presunciones del médico. Desacredita la opinión del médico. Rechaza el modelo médico. Trabaja sobre el cuerpo y la mente. Sigue un régimen estricto. Influye en la opinión del médico. Cree en sus propias percepciones. Se ve a sí misma como una excepción.
Recursos materiales	Lucha para mantener el empleo. Posee plan de salud. Lucha por hacer frente a sus gastos básicos. Se gana la vida a duras penas: hace malabares para pagar el alquiler. Tiene un auto viejo.	Trabaja media jornada para percibir un ingreso extra. Posee plan de salud. Percibe una jubilación significativa. Goza de un confortable estilo de vida, con viajes y otros placeres.

Recursos personales	Persevera a pesar de los múltiples obstáculos. Se defiende a sí misma. Reconoce la injusticia. Se avergüenza de su falta de educación y pobreza. Odia su apariencia. Intenta llevar adelante la vida, a pesar de las penurias. Se siente excluida de los mundos institucionales.	Preserva la autonomía. Forja asociaciones con profesionales. Confía en sí misma. Posee una buena educación. Asume el derecho a controlar su vida. Cree en su poder personal. Encuentra fortaleza a través de la fe. Siente que tiene derechos. Pretende disfrutar de la vida. Tiene décadas de experiencia con organizaciones y profesionales.
Recursos sociales	Vive en un mundo hostil. Disfruta con su sobrina. Se aísla ante acusaciones crueles. Sufre soledad. Se da cuenta de la fragilidad de su existencia. No prevé ayuda futura.	Se refugia en un matrimonio bien constituido. Posee fuerte apoyo y múltiples actividades. Mantiene fuertes imágenes de los modelos de roles positivos y negativos. Sabe que puede obtener ayuda, si la necesita.
Estrategias para llevar la vida adelante	Minimiza la visión de sus carencias. Evita divulgar su enfermedad. Limita sus actividades.	Obtiene la promesa de su marido. Evita divulgar su enfermedad. Controla su autocompasión. Se mantiene activa. Profesa su fe religiosa.

Cuadro 20.3: Comparación de las situaciones de vida.

El énfasis en la acción y el proceso conduce a consideraciones de tiempo. El tratamiento pragmático de las construcciones sociales del pasado, el presente y el futuro podrían orientar a los investigadores sobre justicia social a observar los pasos, los ritmos y los tiempos. Estas cuestiones podrían alertarnos en relación con nuevas formas de control y de organización. Asimismo, comprender el tiempo y la secuencia puede arrojar luz sobre el éxito o el fracaso de la acción colectiva. De esta manera, prestar atención a la temporalidad nos brinda un nuevo conocimiento de los mundos que estudiamos.

Durante mucho tiempo, las tradiciones del trabajo de campo de Chicago han puesto de relieve los análisis situados inmersos en contextos sociales, económicos y ocasionalmente políticos, como factores evidentes en las etnografías urbanas (véase, por ejemplo, E. Anderson, 2003; Horowitz, 1983; Suttles, 1968; Venkatesh, 2000). Numerosos estudios de la teoría fundamentada no han tenido en cuenta el contexto en el cual tiene lugar el problema o proceso que es objeto de la investigación. Combinar las tradiciones intelectuales de Chicago con las sensibilidades de justicia social corregiría las tendencias hacia los análisis de la teoría fundamentada descontextualizados, y, por extensión, objetificados.

Observar los datos con la visión de la escuela de Chicago implica concentrarse en el significado y el proceso, en los niveles subjetivo y social. Al igual que muchas otras personas con enfermedades crónicas, las mujeres mencionadas son conscientes de los significados morales peyorativos de la enfermedad y el sufrimiento, y percibieron la disminución del estatus en aquellos que sufren. Cuando le pregunté a Marty Gordon cómo su estado de salud afectaba su trabajo, me respondió: «Nunca lo demuestro en el trabajo. *Nunca*. Nunca le doy motivo a nadie, ya sea para sentir lástima por mí o para querer sacarme de encima». Aunque Christine Danforth odiaba su empleo, lo consideraba su vida y temía perderlo. Luego de contarme acerca de los ultimátum que le escribía su supervisor, me dijo:

Nadie más me va a contratar... Si un organismo en buen estado no puede conseguir trabajo, ¿cómo lo voy a conseguir yo? Por eso, si soy disléxica, esas personas no saben ni siquiera lo que es, mucho menos cómo manejarlo. No podría conseguir un trabajo de recepcionista, porque no puedo leer ni escribir como lo hace la mayoría de la gente. Por eso, estoy condenada a seguir en este trabajo de por vida.

Los empleadores de Christine Danforth conocían los nombres de sus diagnósticos médicos, pero no comprendían ni sus síntomas

llevarla a cabo. Cuando los datos consisten en materiales existentes, tales como documentos, películas o textos, el investigador puede necesitar buscar múltiples recursos empíricos.

ni sus efectos en la vida cotidiana. La historia de Christine tomó un giro irónico. Trabajaba para una agencia que defendía a las personas con discapacidad. Muchos de los miembros de su plantel que cuestionaban su trabajo y su valor tenían serias discapacidades físicas. Christine también descubrió que sus supervisores le habían impuesto reglas, pero permitían que los otros miembros del personal las ignoraran. De esta forma, la situación la obligó a hacer frente a múltiples contradicciones morales. Sufría las consecuencias de defensores de la discapacidad supuestamente iluminados que reproducían los juicios negativos de índole social respecto de su valor moral. Injusticias como éstas revelan historias de sufrimiento.

Estos ejemplos sugieren el segundo paso en la reivindicación de la tradición de Chicago: *Concentrarse en los significados y los procesos*. Este paso incluye abordar los niveles subjetivo, situacional y social. Uniendo las declaraciones de muchos participantes de la investigación como si fueran piezas de un rompecabezas, logré desarrollar una jerarquía moral del sufrimiento. El sufrimiento es, en este caso, mucho más que dolor; define el *self* y la situación, y, en última instancia, lo hace en términos morales, abonados por inequidades. El sufrimiento tiene en cuenta los estigmas y las definiciones sociales del valor humano. Por ende, el sufrimiento incluye la experiencia vivida del estigma, la reducción de la autonomía y la pérdida del control de las imágenes definitorias del *self*. Como resultado, el sufrimiento magnifica la diferencia, fuerza la desconexión social, genera vergüenza y aumenta a medida que se incrementan las desigualdades.¹⁹

Los significados del sufrimiento, sin embargo, varían y son procesuales. Como investigadores, debemos encontrar la variedad de significados y aprender cómo la gente los genera. El Cuadro 20.4 muestra cómo el sufrimiento asume un estatus moral y una forma jerárquica. Asimismo, sugiere cómo el sufrimiento se intersecta con las tradiciones institucionales y las condiciones estructurales que imponen la diferencia. Siguiendo la perspectiva de la teoría fundamentada, todo atributo tomado como variable de estatus debe ganar su camino en el análisis, en lugar de presuponerse. Adviértase que agregué recursos y capacidades como marcadores potenciales de la diferencia, a medida que su significancia se volvió evidente en los datos.²⁰ El Cuadro 20.4

¹⁹ Véase Scheff (2003) para un análisis de las relaciones entre la vergüenza y la sociedad.

²⁰ Los métodos de la teoría fundamentada pueden moldear la investigación cuantitativa tradicional, aunque estos métodos rara vez han sido utilizados en forma combinada. Se pueden elaborar hipótesis con los datos de la Figura 20.4 como, por ejemplo, que cuanto más amplias sean las definiciones de la diferencia

indica cómo una investigación inductiva y abierta puede traer a la luz otras cuestiones de justicia social más grandes. En este caso, estas cuestiones se relacionan con el acceso, el tratamiento equitativo y el valor humano inherente en la asistencia médica.

JERARQUÍA DEL ESTATUS MORAL EN EL SUFRIMIENTO

Estatus moral elevado - Reclamos morales validados

Emergencia médica
Comienzo involuntario
Falta de culpa por el estado
Apariencia y comportamiento “apropiados”

Estatus moral sostenido –Reclamos morales aceptados

Enfermedad crónica
Demandas negociadas
Poder y reciprocidades presentes o pasados

Estatus moral disminuido – Reclamos morales cuestionables

Problema crónico
Culpa por la condición y las complicaciones
Apariencia y/o comportamiento “inapropiado/repugnante”

Valor Personal

Menos valor

Menos valor

Menos valor

SIN VALOR

Tradiciones institucionales

Condiciones estructurales

**Diferencia: clase, raza, género, edad, preferencia sexual,
recursos, capacidades.**

Cuadro 20.4: Jerarquía del estatus moral en el sufrimiento.

Fuente: Adaptado y ampliado de Charmaz (1999), «*Stories of Suffering: Subjects' Stories and Research Narratives*», *Qualitative Health Research*, 9, págs. 362-382.

de un individuo, más rápida será su caída en la escala jerárquica moral del sufrimiento. Los investigadores cuantitativos podrían perseguir dichas hipótesis.

El cuadro refleja una declaración abstracta de cómo la experiencia personal y la estructura social se unen en una acción emergente. Surge de análisis inductivos y comparativos del significado y la acción, coherentes con la sociología de la escuela de Chicago. Cuando comparamos los relatos individuales, podemos observar que Marty Gordon y Christine Danforth desarrollan su postura respecto de la enfermedad desde puntos de partida y experiencias diferentes; no obstante, ambas demuestran una actitud activa en la formación de sus definiciones. El concepto de la escuela de Chicago en relación con la naturaleza humana ha contrastado, por mucho tiempo, con gran parte de la ciencia social estructural. No sólo presuponemos la agencia humana, sino que también la estudiamos, junto con sus consecuencias. Las personas son activas, seres creativos que *actúan*, no simplemente se comportan. Intentan solucionar problemas en sus vidas y en sus mundos. Como investigadores, necesitamos aprender cómo, cuándo y por qué actúan los participantes. Así, el tercer paso para reivindicar las tradiciones de Chicago es el siguiente: *Realizar un estudio minucioso de la acción*. El énfasis de Chicago en el proceso salta a la vista en este punto. ¿Qué consideran los participantes de la investigación como rutina? ¿Qué definen como problema? En el caso de Marty Gordon, los problemas perturbaban su vida y le podían causar la muerte. Tenía buenos motivos para querer supervisar la asistencia que se le brindaba. En un punto, ella describió su conversación con Mónica, su neumonóloga, acerca de terminar el tratamiento con prednisona:

He tenido un par de recaídas... La primera vez que dejé de tomar prednisona, mi capacidad respiratoria se redujo a la mitad, entonces la doctora me dijo: «No». Hago tratos con ella... Cuando le dije que me iba a Irlanda, me dijo: «Bueno, ahora quiero que dupliques la dosis, que vuelvas a tomar el doble mientras estés de viaje, y cuando regreses, hablaremos. Y no hagas tonterías». Por eso, cuando regresé le dije: «Intentemos de nuevo».

Pero cuando Marty regresó de Irlanda, tuvo complicaciones. Describió lo que le sucedió mientras estaba jugando al golf:

Terminé en la guardia un domingo de Pascuas porque creía que... me había desgarrado un músculo... Pero ellos pensaban que se trataba de una embolia pulmonar... Me dijeron: «Bueno, dado su estado debemos hacerle una radiografía de pulmón». Y el médico dijo: «No me gusta lo que veo». Le dije: «Mire, usted no está acostumbrado a ver esas imágenes todo el tiempo, no se ponga nervioso, siempre fue así». Entonces me dijo: «No, hay mucho más tejido dañado que en la radiografía anterior». Le dije: «Sí, eso es parte del proceso de la enfermedad, según tengo entendido». Él me respondió: «Pero allí hay un agujero que

no me gusta para nada». Le dije: «Es un músculo desgarrado. *Deme "Motrin"*». [En el momento de la entrevista, Motrin era una droga de venta por prescripción médica] Y, finalmente, el doctor me dijo: «Quizás sea un músculo desgarrado». Entonces, ella (Mónica, su neumonóloga), me llamó al día siguiente y me dijo: «Está bien, vayamos gradualmente en la disminución de la prednisona, ya que está teniendo demasiados efectos colaterales. Así que iremos más lentamente». Y pienso que dará resultado... Todavía sigo jugando al golf y trabajando.

Las conversaciones de Marty Gordon dan fe de sus esfuerzos para mantener su autonomía. Insistía en ser protagonista y en mejorar su calidad de vida. Desde un principio, se mantuvo activa en lo que respecta a su cuidado y firme en su voluntad de desafiar a sus médicos y de trabajar con ellos, poniendo ella misma las condiciones.

La acción no tiene lugar en un contexto de aislamiento, siempre surge dentro de un contexto social ya configurado por el lenguaje, el significado y los modos de interacción. Este punto nos conduce al próximo paso para reivindicar la tradición de Chicago: *Descubrir y detallar el contexto social dentro del cual se produce la acción*. Un enfoque dual respecto de la acción y el contexto puede permitir a los investigadores de justicia social formular explicaciones del comportamiento con diferentes matices. Lo que piensa, siente y hace la gente debe analizarse dentro de contextos sociales pertinentes los cuales, a su vez, la gente construye a través de la acción y la interacción. Los individuos tienen en cuenta las acciones de aquellos que los rodean, cuando ellos también actúan. La interacción se basa en ensamblar líneas de acción, utilizando el término de Herbert Blumer (Blumer, 1969, 1979). Percibimos cómo se ensamblan las líneas de acción de Marty Gordon y de Mónica para acallar sus síntomas. Por más de diez años, Marty supo crear una sociedad profesional duradera con Mónica, que le ha allanado el camino en busca de atención médica en una organización cada vez menos accesible. Saber que otros están involucrados, o lo estarán, permite definir la forma en que las personas responderán a sus situaciones. Cuantos más participantes creen un enfoque compartido y establezcan un objetivo común, más serán los que construyan un pasado compartido y un futuro proyectado. Marty y Mónica compartían el objetivo de mantener a Marty con vida y de reducir sus síntomas, al tiempo de minimizar los efectos colaterales de la medicación. Construyeron una historia de más de una década y, a la fecha, proyectan un futuro compartido.

Las mujeres de estas dos historias tratan de solucionar los problemas que enfrentan y que afectan el contexto social en el que viven. Marty tenía una voz y se hacía escuchar; Christine lo intentaba, pero hallaba resistencia. No tenía ningún apoyo, ni habilidades sociales,

ni un discurso profesional compartido que convirtiera a los prestadores en aliados, que es lo que comúnmente ocurre cuando la clase y la cultura dividen a los prestadores de los pacientes. La construcción del contexto social puede ser más discernible en las declaraciones de Marty que en cualquier otra clase de entrevistas. En el intento de Christine de obtener asistencia, ella relató la secuencia y el tiempo en que ocurrían los acontecimientos. Advertimos que ella recibió atención sólo cuando se convirtió en una emergencia médica, y nos dimos cuenta de cómo los rechazos y las demoras que había sufrido en ocasiones previas aumentaron su sufrimiento.

Las declaraciones formuladas en el marco de las entrevistas contienen palabras y frases que expresan e insinúan significados. Marty Gordon habla acerca de «hacer tratos», «trabajar mucho», «no hacer excepciones», «no autocompadecerse» y «esforzarse». Christine Danforth contrasta ella misma con «un organismo sano» y cuenta cómo la secuencia de los acontecimientos afectó sus acciones. El quinto paso para reivindicar la tradición de la escuela de Chicago sigue este dictamen: *Prestar atención al lenguaje*. El lenguaje da forma al significado e influye en la acción. Al mismo tiempo, las acciones y las experiencias dan forma a los significados. Los extractos de las entrevistas de Marty sugieren cómo ella emplea las palabras para darle realidad a sus significados e intenta insertarlos en la interacción. La sociología de la escuela de Chicago supone relaciones recíprocas y dinámicas entre la interpretación y la acción. Interpretamos lo que sucede a nuestro alrededor y lo que nos sucede, y modelamos nuestras acciones en consecuencia, particularmente cuando alguien interrumpe nuestras rutinas y nos hace repensar en nuestras situaciones.

Además de los puntos ya descritos, los estudiosos de la escuela de Chicago han generado otros conceptos que pueden nutrir fructíferamente las direcciones iniciales en la investigación sobre justicia social y sensibilizar las observaciones empíricas del investigador. Entre estos conceptos, se encuentran el concepto de contextos de concienciación de Glaser y Strauss (1965), la idea de relatos de Scott y Lyman (1968), la noción de vocabulario de los motivos de Mills (1990), la metáfora del teatro de Goffman (1959) y la descripción del trabajo de las emociones y las reglas de los sentimientos de Hochschild (1983). El hecho de establecer quién conoce qué cosa, y cuándo la conocen, puede proporcionar un enfoque crucial para estudiar la interacción en la investigación sobre justicia social. Tanto aquellos que tienen poder, como aquellos que no lo tienen, pueden verse forzados a presentar relatos que justifiquen sus acciones o las excusen. La gente describe sus motivos en vocabularios dentro de contextos sociales, culturales, históricos y económicos situados. Ver la vida como un teatro puede

alertar a los investigadores de justicia social respecto de cuáles son los actores principales, los secundarios y las audiencias, los actos y las escenas, los papeles y el guión, las impresiones de primer plano y las realidades tras bambalinas. Distintas clases de trabajo de las emociones y reglas de los sentimientos reflejan los escenarios en los que surgen. Las emociones expresadas y los sentimientos reprimidos surgen de reglas y jerarquías de poder y de ventaja que los actores menos privilegiados pueden respaldar y reproducir inconscientemente (véase, por ejemplo, Lively, 2001).

Repensando nuestro lenguaje

Así como debemos prestar atención a la forma en que el lenguaje de los participantes de nuestra investigación da forma al significado, debemos prestar atención a nuestro propio lenguaje y convertirlo en problemático. Menciono algunos términos clave que nosotros, los investigadores cualitativos, asumimos y adoptamos. Estos términos han servido como metáforas rectoras o, en un sentido más abarcador, conceptos organizadores para estudios completos. Quizás irónicamente, los sociólogos de la escuela de Chicago y sus seguidores hayan promulgado la mayoría de estos términos. Los investigadores los han convertido en parte del léxico «que dan por sentado» y, según creo, los han impuesto con demasiada facilidad a los fenómenos que estudiamos. La lógica prevaleciente tanto en la escuela de Chicago anterior como en la teoría fundamentada significa desarrollar nuestros conceptos *a partir de* nuestros análisis de las realidades empíricas, en lugar de aplicarlos *a* ellas. Si adoptamos los conceptos existentes, éstos deben ganarse el camino hacia el análisis demostrando su utilidad (Glaser, 1978). Luego, podemos ampliarlos y fortalecerlos (véanse, por ejemplo, Mamo, 1999; Timmermans, 1994).

Dos grandes conceptos transportan imágenes de manipulaciones tácticas por parte de un actor social calculador: estrategias y negociaciones. A pesar de lo que nosotros, los científicos sociales, decimos, gran parte del comportamiento humano no refleja *estrategias* explícitas. Subsumir las acciones ordinarias bajo el rótulo de «estrategias» implica esquemas tácticos explícitos cuando, de hecho, puede que las intenciones de un actor no hayan sido tan claras para él, mucho menos para su audiencia. Más que estrategias, gran parte de lo que la gente hace refleja sus acciones habituales dadas por sentado. Estas acciones se convierten en rutina y son apenas reconocidas, a menos que se vean interrumpidas por el cambio o el desafío. Advuértase que en las largas

listas de códigos que comparan las situaciones de Christine Danforth y de Marty Gordon, enumero muchas acciones, pero pocas estrategias.

Al buscar acciones dadas por sentado en nuestra investigación, las ideas centrales de John Dewey (1922) respecto del hábito pueden resultar útiles para prestar atención a las presunciones de los participantes y a sus prácticas dadas por sentado, las que podrían no ser siempre acordes con sus intereses. Al igual que la observación que realiza Snow (2001) respecto de que gran parte de la vida es rutinaria y prosigue sin interpretación explícita, Dewey (1922) considera que los hábitos son predisposiciones basadas en patrones, que permiten a los individuos responder a las situaciones que se les presentan con economía de pensamiento y acción: La gente puede actuar mientras centra su atención en otra cosa (véanse también Clark, 2000; Cutchin, 2000). De esta manera, los hábitos incluyen aquellos modos de pensar, sentir y actuar dados por sentado que la gente invoca sin reflexión (Dewey, 1922; Hewitt, 1994). Los hábitos de toda una vida le permitieron a Marty Gordon conservar la esperanza y manejar su enfermedad. Los hábitos de Christine le permitieron ganarse la vida a duras penas y vivir con lo justo, pero también profundizaron su aislamiento y sus problemas físicos.

Al igual que el concepto de estrategias, la negociación también imparte un carácter estratégico a la interacción. «Negociación» es un término apto para describir los «tratos» de Marty Gordon y las disputas con sus médicos. Al menos desde su punto de vista, surgían las diferencias, y la negociación podía darles una resolución efectiva. Luego, la interacción podía proseguir a partir del acuerdo negociado. Marty no sólo demostraba su determinación en sus negociaciones, sino también años de habilidades y temeridad para tratar con los profesionales, una sociedad con su médico de cabecera, una red de colaboradores y la capacidad para pagarse alimentos nutritivos, comodidades y un buen plan de salud. Cuando una persona posee escasos recursos y gran sufrimiento, es poca la negociación que puede desarrollar, tal como sugiere la historia de Christine Danforth.

Aunque el concepto de negociaciones puede aplicarse en el caso de Marty Gordon, hemos ampliado su aplicación, como si reflejara la mayoría de las interacciones. No las refleja. Gran parte de la vida social prosigue a medida que la gente o bien adapta inconscientemente su respuesta a otra persona o sí interpreta lo que otra persona dice, implica, o hace y, luego, responde a ello en consecuencia (Blumer, 1979). La interacción puede alterar opiniones, atemperar emociones, modificar intenciones y cambiar acciones, todo ello sin negociación. La cualidad estratégica de la negociación puede ser limitada o estar ausente durante gran parte de la sociabilidad. Las personas pueden

ser persuasivas sin intentar negociar. La negociación supone actores que son explícitamente conscientes del contenido y la estructura de la interacción resultante. La negociación también supone que los objetivos de los participantes respecto de la interacción entran en conflicto o necesitan realinearse, si es que han de tener lugar esfuerzos mutuos en el futuro. En este sentido, el término asume que todos los participantes tienen suficiente poder para hacerse oír, y por qué no también para afectar los resultados. Judith Howard (2003) afirma que el término «negociación» implica que las partes involucradas en una interacción poseen iguales oportunidades para controlar las identidades sociales presentadas, que llegan a la mesa de negociación con los mismos recursos y juntas desarrollan una definición común de la situación (pág. 10). Sin embargo, puede surgir una intensa negociación cuando las partes involucradas no tienen los mismos recursos, y ello puede llevar a la imposición de definiciones de identidades sociales, a pesar de las posiciones de desigualdad. Para que las negociaciones tengan lugar, cada parte debe estar involucrada con la otra, a fin de completar las acciones conjuntas que son de importancia para ambas, probablemente por distintas razones.

Los problemas de aplicar estos conceptos y trasladar sus significados y metáforas a nuestros datos se extienden más allá de los conceptos referidos. Estos problemas también ocurren al aplicar los conceptos de «carrera», «trabajo» o «trayectoria», que podríamos examinar con la misma lógica. No obstante, el actual énfasis científico social en las historias amerita un análisis por separado.

Metáforas de las historias y significados de los silencios

El término «historia» probablemente haya sido, en otro momento, una metáfora para referirse a datos cualitativos variados, tales como declaraciones en el marco de entrevistas, descripciones de apuntes de campo o documentos. Sin embargo, dejamos de utilizar el término «historia» como metáfora, y pasamos a verlo como una realidad concreta, más que como la construcción que asignamos a estos datos. Con varias excepciones (por ej., Charmaz, 2002, en imprenta; Frank, 1997), los científicos sociales han tratado la noción de «historia» como algo no problemático. Nos hemos cuestionado sobre de quién es la historia que contamos, de cómo la contamos y de cómo representamos a aquellos que nos cuentan sus historias, pero no acerca de la idea de la historia misma, ni si nuestros materiales se ajustan al término «historia». La

dependencia de las entrevistas cualitativas que se observa en los estudios de la teoría fundamentada (Creswell, 1997) así como también en otros enfoques cualitativos, tal como el análisis de la narrativa, promovió este enfoque en las historias. Además, los temas abordados en las entrevistas intensivas fomentan la producción de una historia.

Limitar la obtención de datos a las entrevistas, como es común en la investigación de la teoría fundamentada, acota la teoría que podemos desarrollar. En los estudios sobre justicia social, debemos ser cautelosos respecto del marco narrativo que imponemos a nuestra investigación, así como también respecto del momento y la forma en que lo hacemos. El marco mismo puede resultar importante. El marco de la historia asume una lógica lineal y límites de temporalidad que nosotros podríamos sobre- o subestimar.²¹

Parte de mi argumento acerca de las historias está relacionado con los silencios. En trabajos anteriores (Charmaz, 2002, en imprenta), he hecho hincapié en los silencios en el nivel individual de análisis; también son significativos en los mundos organizacional, social y en los niveles sociales. Clarke (2003, 2005) proporciona una nueva herramienta de la teoría fundamentada, el mapeo situacional, para mostrar la acción y la inacción, las voces y los silencios, en diversos niveles de análisis. Observa que los silencios revelan la ausencia de alineamientos organizacionales. De esta manera, realizar un mapeo de dichos silencios, en su relación con los alineamientos activos, puede tornar visible la estructura social invisible. Los aspectos invisibles de la estructura y el proceso sociales son precisamente lo que la investigación crítica debe abordar.²²

Los silencios presentan significados importantes e información reveladora en toda investigación que versa sobre las elecciones morales, los dilemas éticos y las políticas sociales justas. El silencio significa ausencia y, en algunas ocasiones, refleja la falta de conciencia o la incapacidad de expresar pensamientos y sentimientos. Sin embargo, el silencio habla para fortalecer los acuerdos. También puede significar intentos de controlar información, de evitar redireccionar las acciones y, algunas veces, de impartir mensajes tácitos. El «derecho» de hablar puede reflejar jerarquías de poder: *sólo aquellos que tienen poder se animan a hablar*. Todos los demás son silenciados (véase, por

²¹ Como he señalado en los relatos individuales (Charmaz, 2002), la experiencia sin procesar puede no ajustarse a la lógica narrativa ni al contenido comprensible de una historia.

²² El concepto de actores implicados de Clarke (2003, 2004) puede ser particularmente útil para analizar las voces y los silencios en los discursos de justicia social.

ejemplo, Freire, 1970). Luego, aquellos que carecen de poder pueden replegarse y sumirse en el silencio como último refugio. En un punto, Christine Danforth sintió que su vida estaba fuera de control. Ella describió sentirse silenciada por los devastadores acontecimientos que vivía y por un psiquiatra agresivo, y entonces dejó de hablar. En todas estas formas, el silencio es parte del lenguaje, el significado y la acción.

Tornar estas historias problemáticas y prestar atención a los silencios ofrece nuevas posibilidades para comprender la vida social, tanto para la justicia social como para la investigación de la teoría fundamentada. Lo que no dice la gente que tiene poder es, a menudo, más revelador que lo que dice. Debemos observar a aquellos que optan por permanecer callados, al igual que a aquellos que han sido silenciados. El hecho de tratar tanto las historias como los silencios con un ojo crítico y compararlos con acciones e inacciones brinda bases empíricas para cualquier teoría fundamentada emergente. En consecuencia, la teoría construida ganará utilidad en su poder explicativo y predictivo.

Cómo establecer criterios de evaluación

El uso de la teoría fundamentada para los estudios sobre la justicia social exige reexaminar los criterios para evaluarlos. Glaser y Strauss (1967; Glaser, 1978) establecieron criterios para evaluar los estudios de la teoría fundamentada, entre los que se incluyen adecuación, factibilidad, pertinencia y capacidad de modificación. De esta manera, la teoría debe adecuarse al mundo empírico que pretende analizar, brindar una comprensión y explicación factibles de este mundo, abordar los problemas y los procesos que en él se desarrollan, y permitir la variación y el cambio que hacen que la teoría básica resulte útil con el transcurso del tiempo. La capacidad de modificación permite el refinamiento de la teoría, lo cual la vuelve, simultáneamente, más precisa y duradera.

Las explicaciones contundentes respecto de cómo el estudio satisface elevados estándares promoverán la investigación sobre la justicia social y reducirán la posibilidad de que se la desestime en forma innecesaria. Sin embargo, son pocos los investigadores de la teoría fundamentada que proporcionan un modelo. Rara vez ofrecen análisis explícitos acerca de cómo sus estudios *responden* a los criterios mencionados o a otros criterios, aunque a menudo brindan declaraciones sobre la lógica de sus decisiones (véase S. I. Miller y Fredericks, 1999). En el pasado, algunos investigadores de la teoría fundamentada han asegurado haber logrado un fundamento teórico con muy poco mate-

rial empírico. Con mayor frecuencia, los investigadores justifican el tipo, profundidad relativa y grado de su obtención y análisis de datos basándose en *un* criterio: la saturación de categorías. Alegando saturación, dan por terminada la obtención de datos (Flick, 1998; Morse, 1995; Silverman, 2000). Pero, ¿qué significa saturación? ¿Para quién? Janice Morse (1995), quien inició la crítica de la saturación, acepta definirla como «suficiencia de datos» y agrega que «tiene lugar cuando la obtención de datos ya no aporta nueva información» (pág. 147). A menudo, los investigadores invocan el criterio de saturación para justificar muy pequeñas muestras con datos magros. Dichas justificaciones disminuyen la credibilidad de la teoría fundamentada. Todo estudio sobre justicia social en el que se alegue, de manera cuestionable, saturación, corre el riesgo de ser considerado sospechoso.

El hecho de alegar saturación a menudo refleja la racionalización más que la razón, y ello suscita interrogantes. ¿En qué consiste una categoría?²³ ¿Es conceptual? ¿Es útil? ¿Está desarrollada? ¿Según los criterios de quién? Todas estas preguntas se suman al mayor interrogante: *¿Qué implica una investigación adecuada?* Los amplios criterios que incluyen el riguroso estudio del contexto y la acción por parte de la escuela de Chicago dan más credibilidad a cualquier estudio de la teoría fundamentada y promueven las argumentaciones de los investigadores de justicia social. Entonces, podemos aumentar nuestros criterios yendo más allá de la «saturación» y preguntarnos si nuestro detalle empírico también satisface el criterio de Christian (2000) y Denzin (1989) de «suficiencia interpretativa», que tiene en cuenta la complejidad cultural y las múltiples interpretaciones de la vida.

A fin de reabrir el análisis explícito de los criterios aplicables a los estudios de la teoría fundamentada y, en particular, a aquéllos de la investigación sobre la justicia social, presento los siguientes:

Criterios para los estudios de la teoría fundamentada en la investigación sobre la justicia social

Credibilidad

- ¿Ha adquirido el investigador una íntima familiaridad con el ambiente o el tema?
- ¿Son los datos suficientes para justificar las argumentaciones del investigador? Considere la variedad, la cantidad y la profundidad de las observaciones contenidas en los datos.

²³ Véase Dey (1999) para un extenso análisis sobre la interpretación de las categorías en los trabajos iniciales de la teoría fundamentada.

- ¿Ha realizado el investigador comparaciones sistemáticas entre las observaciones y entre las categorías?
- ¿Cubren las categorías una amplia gama de observaciones empíricas?
- ¿Existen fuertes lazos lógicos entre los datos recolectados y el argumento y el análisis del investigador?
- ¿Ha proporcionado el investigador suficiente evidencia que respalde sus afirmaciones, de manera tal que le permitan al lector elaborar una apreciación independiente, y *coincidir* con sus afirmaciones?

Originalidad

- ¿Son nuevas las categorías? ¿Ofrecen nuevas percepciones?
- ¿Brinda el análisis una nueva interpretación conceptual de los datos?
- ¿Cuál es la importancia social y teórica del trabajo?
- ¿Cómo logra el trabajo poner a prueba, ampliar o refinar las ideas, los conceptos y las prácticas actuales?

Resonancia

- ¿Representan las categorías la integridad de la experiencia estudiada?
- ¿Ha revelado el investigador significados liminales y dados por sentido?
- ¿Ha trazado el investigador lazos entre las colectividades más grandes y las vidas individuales, cuando los datos así lo indican?
- ¿Tienen las interpretaciones analíticas sentido para los miembros y les ofrecen visiones más profundas acerca de sus vidas y sus mundos?

Utilidad

- ¿Ofrece el análisis interpretaciones que la gente puede usar en sus mundos cotidianos?
- ¿Les hablan las categorías analíticas a los procesos genéricos?
- ¿Han sido estos procesos genéricos examinados en busca de implicancias de justicia social ocultas?
- ¿Puede el análisis suscitar más investigación en otras áreas sustantivas?
- ¿Cómo contribuye el trabajo al hecho de hacer una sociedad mejor?

Una fuerte combinación de originalidad y de credibilidad incrementa la resonancia, la utilidad y el consiguiente valor de la contri-

bución. Los criterios indicados dan cuenta del estudio y el desarrollo empíricos de la teoría. Dicen poco acerca de cómo el investigador escribe la narrativa o de qué la vuelve convincente. Otros criterios hablan de la estética de la redacción. Nuestros trabajos escritos derivan de principios estéticos y de dispositivos retóricos, además de declaraciones teóricas y razones científicas. El acto de redactar es intuitivo, interpretativo e inventivo, no simplemente un relato de actos y hechos, o, en el caso de la teoría fundamentada, de causas, condiciones, categorías y consecuencias. Escribir conduce a nuevos descubrimientos y a percepciones más profundas; promueve la investigación. En lugar de reclamar una autoría silenciosa oculta detrás de una fachada científica, los investigadores de la teoría fundamentada, así como los defensores de la justicia social, deberían reivindicar voces audibles en sus escritos (véanse Charmaz y Mitchell, 1996; Mitchell y Charmaz, 1996). Para los investigadores de la teoría fundamentada, una voz audible transporta el *self* del escritor hacia las palabras, al tiempo que ilumina los mundos intersubjetivos. Dichos escritos evocativos despiertan la participación imaginada del lector en las escenas retratadas y en aquellas que están más allá. En este sentido, aquí también se aplican los criterios desarrollados por Laurel Richardson (2000) para los textos evocativos de la «etnografía práctica analítica creativa». Estos criterios se basan en la contribución sustantiva, el mérito estético, la reflexividad, el impacto y la expresión de la realidad que refleja la narrativa (pág. 937).

Una teoría fundamentada nacida de las reflexiones razonadas y las convicciones fundamentadas en principios que transmite una realidad realiza una contribución sustantiva. Si se agrega el mérito estético en el impacto analítico, su influencia puede, entonces, expandirse a audiencias más grandes. Reivindicando las tradiciones de Chicago, llevando a cabo una investigación para hacer una diferencia en el mundo y creando narrativas evocativas, no seremos silenciados. Tendremos historias para contar y teorías para proclamar.

Resumen y conclusiones

Un giro hacia los estudios cualitativos sobre la justicia social promueve la combinación de la investigación crítica y la teoría fundamentada en formas novedosas y productivas. Una teoría fundamentada, constructivista e interpretativa, respalda este giro, construyendo a partir de los antecedentes de la escuela de Chicago. La teoría fundamentada puede agudizar el extremo analítico de los estudios sobre la

justicia social. Simultáneamente, la investigación crítica inherente en la investigación sobre la justicia social puede ampliar el foco y profundizar la importancia de los análisis de la teoría fundamentada. Combinando los dos enfoques, se fortalece el poder de cada uno de ellos.

Una teoría fundamentada nutrida por la investigación crítica exige la profundización en el fenómeno mismo y en su ubicación situada en el mundo, más, quizás, de lo que lo hayan hecho la mayoría de los estudios de la teoría fundamentada en el pasado. Este enfoque no implica apartarse de los lineamientos de la teoría fundamentada. No significa presentar informes investigativos. La teoría fundamentada detalla el proceso y el contexto, e ingresa en el mundo social mucho más que una historia investigativa. La teoría fundamentada contiene herramientas para estudiar cómo los procesos se convierten en prácticas institucionalizadas. La atención a los procesos que constituyen una estructura puede evitar que la teoría fundamentada se fragmente en pequeños estudios.

Con la excepción de aquellos estudios que se basan en documentos históricos, los estudios de la teoría fundamentada habitualmente hacen muy poco examen del pasado y, a veces, desdibujan las desigualdades con otras experiencias o las pasan por alto por completo. Estudiar las cuestiones de la justicia social significa prestar más atención a la desigualdad y a sus contextos social e histórico. Demasiada investigación cualitativa, en la actualidad, minimiza el contexto *social* actual, e incluso la evolución histórica. El hecho de depender de estudios basados en entrevistas sobre temas específicos puede evitar que se preste atención al contexto, en particular cuando los participantes de nuestra investigación dan por sentado el contexto de sus vidas y no hablan en absoluto de él. Así, el modo de investigación en sí mismo limita lo que los investigadores pueden aprender. Resulta claro que la entrevista es el método a elegir para ciertos temas, pero la investigación cualitativa empírica sufre si se convierte en sinónimo de estudios basados en entrevistas.

Al igual que las fotografías, las entrevistas brindan un panorama o un cuadro que corresponde a un momento en el tiempo. Los entrevistadores adquieren una visión de los problemas de los participantes en la investigación a medida que se los presentan, en lugar de que ello suceda a medida que se desarrollan los acontecimientos. Las múltiples visitas a lo largo del tiempo, combinadas con la intimidad que propicia una entrevista intensiva, proporcionan una visión más profunda de la vida, más de lo que puede brindar una única entrevista estructurada o informativa. No obstante, el relato de acontecimientos de cualquier persona puede diferenciarse ostensiblemente del registro que el etnógrafo hace de ellos. Asimismo, tal como se advirtió en pá-

rrafos precedentes, lo que la gente dice probablemente no sea lo que hace (Deutscher y otros, 1993). En ese sentido, lo que un entrevistador pregunta y escucha, o lo que un etnógrafo registra depende, en parte, del contexto general, la situación inmediata y su capacitación y tendencias teóricas.

En el mejor de los casos, la teoría fundamentada proporciona métodos para explicar un proceso empírico de maneras que propician la visión más allá del proceso mismo. Aferrándose fuertemente a las pistas y explicando el proceso pertinente, el investigador puede profundizar mucho más en el significado y en la acción, que en las palabras. Así, la investigación focalizada de la teoría fundamentada, con su análisis inductivo progresivo, moviliza el trabajo desde el punto de vista teórico y cubre más observaciones empíricas que otros enfoques. De esta forma, una teoría fundamentada focalizada retrata un panorama del conjunto.

Referencias bibliográficas

- Abbott, A. (1999). *Department & Discipline: Chicago Sociology at One Hundred*, Chicago, University of Chicago Press.
- Addams, J. (1919). *Twenty Years at Hull-House*, Nueva York, Macmillan.
- Anderson, E. (2003). «Jelly's place: An ethnographic memoir», *Symbolic Interaction*, 26, págs. 217-237.
- Anderson, L. y Snow, D. A. (2001). «Inequality and the self: Exploring connections from an interactionist perspective», *Symbolic Interaction*, 24, págs. 396-406.
- Atkinson, P., Coffey, A. y Delamont, S. (2003). *Key Themes in Qualitative Research: Continuities and Changes*, Nueva York, Rowman and Littlefield.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffs (Nueva Jersey), Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1979). «Comments on "George Herbert Mead and the Chicago tradition of sociology"», *Symbolic Interaction*, 2(2), págs. 21-22.
- Bryant, A. (2002). «Regrounding grounded theory», *The Journal of Information Technology Theory and Application*, 4, págs. 25-42.

- Bryant, A. (2003). «A constructive/ist response to Glaser», *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 4, extraído de www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-bryante-hm.
- Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Burawoy, M. (1991). «Reconstructing social theories», en M. Burawoy, J. Gamson, J. Schiffman, A. Burton, A. A. Ferguson, L. Salzinger, L. y otros (comps.), *Ethnography Unbound: Power and Resistance in the Modern Metropolis*, Berkeley, University of California Press, págs. 8-28.
- Burawoy, M., Blum, J. A., George, S., Gill, Z., Gowan, T., Haney, L. y otros (2000). *Global Ethnography: Forces, Connections, and Imaginations in a Postmodern World*, Berkeley, University of California Press.
- Burawoy, M., Gamson, J., Schiffman, J., Burton, A., Ferguson, A. A., Salzinger, L. y otros (1991). *Ethnography Unbound: Power and Resistance in the Modern Metropolis*, Berkeley, University of California Press.
- Charmaz, K. (1983). «The grounded theory method: An explication and interpretation», en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 109–126.
- Charmaz, K. (1990). «Discovering chronic illness: Using grounded theory», *Social Science and Medicine*, 30, págs. 1.161-1.172.
- Charmaz, K. (1991). *Good Days, Bad Days: The Self in Chronic Illness and Time*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Charmaz, K. (1999). «Stories of suffering: Subjects' stories and research narratives», *Qualitative Health Research*, 9, págs. 362–382.
- Charmaz, K. (2000a). «Constructivist and objectivist grounded theory», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2.ª edición, págs. 509-535.

- Charmaz, K. (2000b). «Looking backward, moving forward: Expanding sociological horizons in the twenty-first century», *Sociological Perspectives*, 43, págs. 527-549.
- Charmaz, K. (2002). «Stories and silences: Disclosures and self in chronic illness», *Qualitative Inquiry*, 8, págs. 302-328.
- Charmaz, K. (2003a). «Grounded theory», en M. Lewis-Beck, A. E. Bryman y T. F. Liao (comps.), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 440-444).
- Charmaz, K. (2003b). «Grounded theory», en J. A. Smith (comp.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*, Londres, Sage, págs. 81-110).
- Charmaz, K. (en imprenta). «Stories and silences: Disclosures and self in chronic illness», en D. Brashers y D. Goldstein (comps.), *Health communication*, Nueva York, Lawrence Erlbaum.
- Charmaz, K. y Mitchell, R. G. (1996). «The myth of silent authorship: Self, substance, and style in ethnographic writing», *Symbolic Interaction*, 19(4), págs. 285-302.
- Charmaz, K. y Mitchell, R. G. (2001). «Grounded theory in ethnography», en P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. H. Lofland (comps.), *Handbook of Ethnography*, Londres, Sage, págs. 160-174.
- Christians, C. G. (2000). «Ethics and politics in qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2.º edición, págs. 133-155.
- Clark, F. A. (2000). «The concepts of habit and routine: A preliminary theoretical synthesis», *The Occupational Therapy Journal of Research*, 20, págs. 123S-138S.
- Clarke, A. E. (1998). *Disciplining Reproduction: Modernity, American Life Sciences and the "Problem of Sex"*, Berkeley, University of California Press.
- Clarke, A. E. (2003). «Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn», *Symbolic Interaction*, 26, págs. 553-576.

- Clarke, A. E. (2004). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Clough, P. T. (1992). *The End(s) of Ethnography: From Realism to Social Criticism*, Newbury Park (California), Sage.
- Coffey, A., Holbrook, P. y Atkinson, P. (1996). «Qualitative data analysis: Technologies and representations», *Sociological Research Online*, 1(1), extraído de www.socresonline.org.uk/1/1/4.html.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*, Nueva York, Scribner's.
- Corbin, J. M. y Strauss, A. (1988). *Unending Care and Work*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Cutchin, M. P. (2000). «Retention of rural physicians: Place integration and the triumph of habit», *The Occupational Therapy Journal of Research*, 20, págs. 106S-111S.
- Deegan, M. J. (1995). «The second sex and the Chicago school: Women's accounts, knowledge, and work, 1945-1960», en G. A. Fine (comp.), *A Second Chicago School?*, Chicago, University of Chicago Press, págs. 322-364.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*, Newbury Park (California), Sage.
- Denzin, N. K. (1992). *Symbolic Interactionism and Cultural Studies: The Politics of Interpretation*, Oxford (Gran Bretaña), Basil Blackwell.
- Denzin, N. K. (1994). «The art and politics of interpretation», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 500-515.
- Deutscher, I., Pestello, R. y Pestello, H. F. (1993). *Sentiments and Acts*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- DeVault, M. L. (1999). *Liberating Method: Feminism and Social Research*, Filadelfia, Temple University Press.

- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*, Nueva York, Modern Library.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory*, San Diego, Academic Press.
- Duneire, M. (1992). *Slim's Table: Race, Respectability, and Masculinity*, Chicago, University of Chicago Press.
- Feagin, J. R. (1999). «Social justice and sociology: Agendas for the twenty-first century», *American Sociological Review*, 66, págs. 1-20.
- Fine, G. A. (comp.) (1995). *A Second Chicago School? The Development of a Postwar American Sociology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. y Wong, L. (2000). «For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 107-131.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Frank, A. W. (1997). «Enacting illness stories: When, what, and why», en H. L. Nelson (comp.), *Stories and their Limits: Narrative Approaches to Bioethics*, Nueva York, Routledge, págs. 31-49.
- Freire, P. (1970). *The Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Herder and Herder, traducción de M. B. Ramos.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley (California), Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*, Mill Valley (California), Sociology Press.
- Glaser B. G. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*, Mill Valley (California), Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *Conceptualization Contrasted with Description*, Mill Valley (California), Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2002). *Constructivist Grounded Theory? Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 3(3),

extraído de www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glasere-hm.

- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1965). *Awareness of Dying*, Chicago, Aldine.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City (Nueva York), Doubleday.
- Goffman, E. (1961). *Asylums*, Garden City (Nueva York), Doubleday.
- Harris, S. R. (2001). «What can interactionism contribute to the study of inequality? The case of marriage and beyond», *Symbolic Interaction*, 24, págs. 455-480.
- Hartshorne, C. y Weiss, P. (comps.) (1931-1935). *Collected Papers of Charles Saunders Peirce*, vols. 1-6, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Hewitt, J. P. (1994). *Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology*, Boston, Allyn & Bacon, 6ª edición.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, University of California Press.
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Horowitz, R. (1983). *Honor and the American Dream: Culture and Identity in a Chicano Community*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Horowitz, R. (2001). «Inequalities, democracy, and fieldwork in the Chicago schools of yesterday and today», *Symbolic Interaction*, 24, págs. 481-504.
- Howard, J. A. (2003). «Tensions of social justice», *Sociological Perspectives*, 46, págs. 1-20.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). «Participatory action research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 567-605.

- Kleinman, S. (1996). *Opposing Ambitions: Gender and Identity in an Alternative Organization*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lal, B. B. (2001). «Individual agency and collective determinism: Changing perspectives on race and ethnicities in cities, the Chicago school 1918-1958», en J. Mucha, D. Kaesler y W. Winlawski (comps.), *Mirrors and Windows: Essays in the History of Sociology*, Torun, International Sociological Association, págs. 183-196.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills (California), Sage.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (2000). «Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 163-188.
- Lively, K. (2001). *Occupational Claims to Professionalism: The Case of Paralegals*, *Symbolic Interaction*, 24, págs. 343-365.
- Locke, K. (1996). «Rewriting The Discovery of Grounded Theory after 25 years?», *Journal of Management Inquiry*, 5, págs. 239-245.
- Lofland, J. y Lofland, L. H. (1984). *Analyzing social settings*, Belmont (California), Wadsworth, 2ª edición.
- Lofland, J. y Lofland, L. H. (1995). *Analyzing Social Settings*, Belmont (California), Wadsworth, 3ª edición.
- Lofland, L. H. (1980). «Reminiscences of classic Chicago», *Urban Life*, 9, págs. 251-281.
- Maines, D. R. (2001). *The Faultline of Consciousness: A View of Interactionism in Sociology*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Maines, D. R. (2003). «Interactionism's place», *Symbolic Interaction*, 26, págs. 5-18.
- Mamo, L. (1999). «Death and dying: Confluences of emotion and awareness», *Sociology of Health and Illness*, 21, págs. 13-26.
- Mead, G. H. (1932). «Philosophy of the present», LaSalle (Illinois), Open Court.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- Melia, K. M. (1996). «Rediscovering Glaser», *Qualitative Health Research*, 6, págs. 368-378.
- Miller, D. E. (2000). «Mathematical dimensions of qualitative research», *Symbolic Interaction*, 23, págs. 399-402.
- Miller, S. I. y Fredericks, M. (1999). «How does grounded theory explain?», *Qualitative Health Research*, 9, págs. 538-551.
- Mills, C. W. (1990). «Situated actions and vocabularies of motive», en D. Brissett y C. Edgley (comps.), *Life as Theatre*, Nueva York, Aldine de Gruyter, 2ª edición, págs. 207-218.
- Mitchell, R. G. (h.) (2002). *Dancing to Armageddon: Survivalism and Chaos in Modern Times*, Chicago, University of Chicago Press.
- Mitchell, R. G. y Charmaz, K. (1996). «Telling tales, writing stories», *Journal of Contemporary Ethnography*, 25, págs. 144-166.
- Morse, J. M. (1995). «The significance of saturation», *Qualitative Health Research*, 5, págs. 147-149.
- Morse, J. M. (1998). «Validity by committee», *Qualitative Health Research*, 8, págs. 443-445.
- Morse, J. M. (1999). «The armchair walkthrough», *Qualitative Health Research*, 9, págs. 435-436.
- Musolf, G. R. (2003). «The Chicago school», en L. T. Reynolds y N. J. Herman-Kinney (comps.), *Handbook of Symbolic Interactionism*, Walnut Creek (California), AltaMira, págs. 91-117.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Sex and Social Justice*, Nueva York, Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2000). «Women's capabilities and social justice», *Journal of Human Development*, 1, págs. 219-247.
- Olesen, V. L. (2000). «Feminisms and qualitative research at and into the millennium», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 215-255.

- Park, R. E. y Burgess, E. W. (1925). *The City*, Chicago, University of Chicago Press.
- Prus, R. (1996). «Symbolic interaction and ethnographic research: Intersubjectivity and the study of human lived experience», Albania, State University of New York Press.
- Rawls, J. (1971). «A theory of justice», Cambridge (Massachusetts), Belknap Press of Harvard University Press.
- Reynolds, L. T. (2003a). «Early representatives», en L. T. Reynolds y N. J. Herman-Kinney (comps.), *Handbook of Symbolic Interactionism*, Walnut Creek (California), AltaMira, págs. 59-81.
- Reynolds, L. T. (2003b). «Intellectual precursors», en L. T. Reynolds y N. J. Herman-Kinney (comps.), *Handbook of Symbolic Interactionism*, Walnut Creek (California), AltaMira, págs. 39-58.
- Richardson, L. (2000). «Writing: A method of inquiry», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 923-948.
- Scheff, T. J. (2003). «Shame in self and society», *Symbolic Interaction*, 26, págs. 239-262.
- Schwalbe, M. S., Goodwin, S., Holden, D., Schrock, D., Thompson, S. y Wolkomir, M. (2000). «Generic processes in the reproduction of inequality: An interactionist analysis», *Social Forces*, 79, págs. 419-452.
- Schwandt, T. A. (1994). «Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 118-137.
- Schwandt, T. A. (2000). «Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 189-213.
- Scott, M. y Lyman, S. M. (1968). «Accounts», *American Sociological Review*, 33, págs. 46-62.

- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*, Londres, Sage.
- Sennett, R. y Cobb, J. (1973). *The Hidden Injuries of Class*, Nueva York, Vintage.
- Shaw, C. (1930). *The Jack-roller*, Chicago, University of Chicago Press.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*, Londres, Sage.
- Snow, D. (2001). «Extending and broadening Blumer's conceptualization of symbolic interactionism», *Symbolic Interaction*, 24, págs. 367-377.
- Snow, D. y Anderson, L. (1993). *Down on their Luck: A Study of Homeless Street People*, Berkeley, University of California Press.
- Star, S. L. (1989). *Regions of the Mind: Brain Research and the Quest for Scientific Certainty*, Stanford (California), Stanford University Press.
- Stern, P. N. (1994). «Eroding grounded theory», en J. Morse (comp.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 212-223.
- Strauss, A. L. (comp.) (1964). *George Herbert Mead on Social Psychology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park (California), Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición.
- Strauss, A. y Fisher, B. (1979a). «George Herbert Mead and the Chicago tradition of sociology, Part 1», *Symbolic Interaction*, 2(1), págs. 9-26.

- Strauss, A. y Fisher, B. (1979b). «George Herbert Mead and the Chicago tradition of sociology, part 2», *Symbolic Interaction*, 2(2), págs. 9-19.
- Suttles, G. (1968). *Social Order of the Slum*, Chicago, University of Chicago Press.
- Tedlock, B. (2000). «Ethnography and ethnographic representation», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 455-486.
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (1927). *The Polish Peasant in America*, Nueva York, Knopf.
- Thrasher, F. (1927). *The Gang*, Chicago, University of Chicago Press.
- Timmermans, S. (1994). «Dying of awareness: The theory of awareness contexts revisited», *Sociology of Health and Illness*, 17, págs. 322-339.
- van den Hoonaard, W. C. (1997). *Working With Sensitizing Concepts: Analytical Field Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field*, Chicago, University of Chicago Press.
- Venkatesh, S. (2000). *American Project: The Rise and Fall of a Modern Ghetto*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Wacquant, L. (2002). «Scrutinizing the street: Poverty, morality, and the pitfalls of urban ethnography», *American Journal of Sociology*, 107, págs. 1.468-1.534.

21

La etnografía crítica como representación callejera

Reflexiones sobre el hogar, la raza, el asesinato y la justicia

D. Soyini Madison

¿Qué significa estar en casa? ¿De qué manera dejar el hogar afecta el hogar y el estar en él?

El hogar es aquí, no es un sitio en particular que uno simplemente habita, sino más que un lugar: hay demasiados hogares para hacer lugar para echar raíces o trazar rutas del destino final de uno. No se trata simplemente de que el sujeto no pertenece a ninguna parte. El viaje entre hogares proporciona al sujeto los contornos de un espacio de pertenencia, pero un espacio que expresa la lógica misma de un intervalo, el pasaje del sujeto entre momentos en apariencia fijos de partida y de llegada (Ahmed, 2000, pág. 76).

El aeropuerto: Salir de casa/Llegar a casa

Cuando mi avión estaba a punto de aterrizar en el Aeropuerto Internacional de Kotoka en Ghana, África Occidental, en marzo de 2000, yo había estado fuera de África durante casi un mes. Había regresado a casa, los Estados Unidos, a ver a mi hijo y a mi hija después de más de dos años de trabajo de campo en Ghana. Me estaba yendo de casa para volver a casa. Durante los últimos dos años, los aeropuertos a ambos lados del Atlántico marcaron coyunturas, físicas y simbólicas,

de la partida y de la llegada a casa (Ahmed, 2000). Los aeropuertos se habían convertido en rizomas de comienzos y finales perennes, de una liminalidad que delineó lo que significaba dejar una vida y llegar a otra. Los aeropuertos se convirtieron en la sinécdoque de la ciudadanía de una diáspora negra y de una política de la movilidad.

Durante catorce horas de viaje, salí de casa para llegar a casa y, según la opinión de Alice Walker, para hacer el trabajo que mi alma debía hacer (Walker, 1974), en Ghana, al hacer el trabajo de representación y al hacer una representación que, ojalá, tuviera importancia. Al reunir mis pertenencias para salir del avión, me di cuenta de que era mi último año en África. Yo estaba en la etapa final de mi trabajo de campo, la etapa culminante. Éste era el año en que pondría la representación en escena y, por lo tanto, haría público mi trabajo de campo y daría a conocer su propósito.

Al entrar en el aeropuerto y esperar a mi amiga y compañera de la Fulbright, Lisa Aubrey, que venía a buscarme, comencé a sentir todo el peso de esta llegada final. Ya estaba. No había vuelta atrás. Era hora de transformar dos años de datos de trabajo de campo sobre la pobreza y el activismo de los derechos humanos autóctonos en una representación pública a los fines de apoyo y cambio. La representación iba a retratar un furioso debate dentro de una comunidad de ghaneses: un lado representaba los derechos humanos de mujeres y niñas y el otro lado representaba la preservación de las prácticas religiosas tradicionales. El primero creía que la religión tradicional debía ser cambiada por la libertad y el desarrollo de su pueblo, mientras que el segundo creía que la religión tradicional debe preservarse para la subsistencia y la protección de su pueblo. La actuación representaría estos reclamos opuestos, pero haría aún más: implicaría la economía corporativa y capitalista y las consecuencias de la pobreza sobre los abusos de los derechos humanos en el sur global.

I. Representación de la posibilidad

Mientras atravesaba el aeropuerto, me asaltaron pensamientos de la representación y su propósito. Esta representación iba a ser acerca del trabajo de los activistas de los derechos humanos ghaneses y el trabajo que estaban haciendo en su país, y tenía que ser poderosa, verdadera y absolutamente urgente porque los cuerpos estaban en juego. Estas personas estaban cambiando la vida de las mujeres y las niñas al reimaginar el discurso de los derechos, al movilizar a sus comunidades y al cambiar la ley. Además, los ghaneses hacían esto por ellos mismos bajo las fuerzas de la pobreza miserable y la desigualdad

global. La representación tenía que desvelar la labor de estos activistas que trabajaban en sus comunidades locales. Y tenía que desvelar la devastación de las fuerzas globales que impedían y agobiaban sus victorias. Esta representación apuntaba a exponer lo oculto, aclarar lo oblicuo y articular lo posible. Sería una representación de la posibilidad (Madison, 1998) que apuntaba a crear y aportar un espacio discursivo en donde los sistemas y los procesos injustos son identificados e interrogados. La crítica social Anna Marie Smith (1998) expresa:

La diseminación del discurso democrático a áreas nuevas y necesarias de lo social es el primer paso hacia el cambio... Uno se radicaliza cuando encuentra un discurso urgente que pronunciar (pág. 8).

Yo esperaba que la representación proporcionara un discurso semejante a través de las descripciones y los relatos de aquellos activistas de los derechos ghaneses que me contaron sus historias. Poner en escena sus luchas en pos de los derechos humanos y el mandato de justicia económica a través del marco iluminador de la representación prometía esta diseminación del discurso democrático. Tenía la esperanza de que la representación ofreciera a su público otra forma de hablar de derechos y de los orígenes de la pobreza que luego generara otra posibilidad de acción moldeada y estratégica. En otras palabras, la importancia de la representación para los sujetos de mi trabajo de campo es que aquellos que son testigos de sus historias cuestionen en forma activa y resuelta esos procesos que limitan su salud y su libertad. No quiero dar a entender que una representación pueda derrocar una revolución, pero una representación puede ser revolucionaria al esclarecer a los ciudadanos acerca de las posibilidades que chocan contra la injusticia. Una representación puede cambiar o no el mundo del alguien, pero, como nos recuerda James Scott, los actos de resistencia se acumulan, como copos de nieve sobre la ladera empinada de una montaña, y pueden provocar una avalancha. Las formas cotidianas de resistencia dan paso al desafío colectivo (Scott, 1990, pág. 192). En la representación de las posibilidades, la expectativa es que los actores y los espectadores se apropien de los recursos retóricos que necesitan, desde el espacio interior de la representación hasta el dominio externo del mundo social, para marcar una diferencia material (Madison, 1998).

La académica performativa Diana Taylor nos recuerda que cuando se lo confronta con ciertas «verdades», el teatro tiene el poder de iluminar no sólo lo que vemos y cómo lo vemos, sino la forma en que podemos rechazar la realidad de lo que vemos y sabemos que es verdad (Taylor, 1997). Cada vez creo más que una representación de la posibilidad siempre es un presagio de la verdad y una confrontación con ella.

II. Lo inesperado en el tiempo presente: El asesinato de Amadou Diallo

Veo a Lisa en el área de retiro de equipaje. ¿Cómo diablos se metió en el aeropuerto? Esos guardias endurecidos no dejan entrar a nadie en el aeropuerto a menos que sean pasajeros. Esta mujer es una maravilla, con su combinación de impresionante belleza, imperturbable obstinación, irreverencia hacia las reglas y un extraordinario intelecto. Siempre evita lo esperado, lo predecible, lo necesario. Ni siquiera le preguntaré cómo pudo haber cautivado a los guardias para atravesar este bloqueo del aeropuerto, mientras multitudes esperan afuera para saludar a amigos y parientes.

—¡Lisa! —grito, feliz de ver a mi amiga.

—¡Soyiiiiineeee! —exclama con entusiasmo con su acento de Louisiana—. ¿Cómo estuvo el vuelo?

—El vuelo fue bueno. He estado muy preocupada preparando esta representación. Todo esto sumado al cansancio por no haber dormido durante dos días tratando de volver aquí.

—Ah, Soyini, niña, la representación será maravillosa y estarás bien. Además, no tendrás tiempo de estar cansada.

—¿Por qué? —pregunté con curiosidad—. ¿Qué está pasando?

—¡Debemos organizar una marcha de protesta en la Embajada de los Estados Unidos para Amadou!

—Lisa, todo es tan horrible y tan redundante.

La voz de Lisa se tensa: —¿Acaso la vida de un negro, la vida de un pobre negro, significa algo en los Estados Unidos?

La marcha fue idea de Lisa, y yo sabía que ella iba a ser incondicional en la movilización de las personas de conciencia para que se levantaran y hablaran contra el asesinato de Amadou Diallo y el error judicial que siguió. Aun así, estaba tan cansada que casi no podía hablar.

—Lisa, ¿nos reuniremos esta noche?

—Sí, nos veremos en el Flavors Pub en Osu esta noche. Esta será nuestra segunda reunión. Necesito que me ayudes a organizarla. No tenemos mucho tiempo. ¡Tenemos que montar la protesta para la semana que viene! Yo estoy azorada.

—¿La semana que viene?

—Sí, la semana que viene. Tenemos que enviar cartas y peticiones a Washington antes de las próximas dos semanas para un nuevo juicio. ¿Estás demasiado cansada, Soyini? ¿Podrás hacerlo? Porque es posible que no durmamos en toda la noche.

Respiro profunda e incómodamente, no tanto por la fatiga sino por la contradicción. Estoy en el hogar de mi corazón, África, reflexio-

nando sobre una furia de 400 años por mi hogar de nacimiento, los Estados Unidos. La ideología de la democracia liberal en los Estados Unidos es, para algunos, un modelo para el mundo; sin embargo, sus principios democráticos se asocian con la injusticia racial con flagrante regularidad. El racismo en los Estados Unidos no es un fenómeno moribundo; cualesquiera sean sus formas de disimularlos, está vivo y sigue lastimando a la gente. Protestaré aquí, en mi hogar africano, por lo que se hizo allí, en mi hogar americano, a un hombre negro nacido en este continente. Le digo a Lisa:

—Vamos.

* * *

Los afroamericanos que organizan actividades de protesta en Ghana contra el gobierno de los Estados Unidos plantearon interesantes cuestiones contractuales políticas y sociales respecto de los derechos de los ciudadanos, la responsabilidad del estado y la democracia en un contexto internacional. Por ejemplo, ¿de qué maneras pueden los ciudadanos ejercer legalmente sus derechos constitucionales para responsabilizar a las instituciones del gobierno por sus acciones cuando aquellos ciudadanos residen fuera de su país de nacimiento y ciudadanía? Además, ¿cómo nos aseguramos de que las protestas se pliegan a leyes de la tierra de ciudadanía y la tierra de residencia? Asimismo, ¿cómo podemos operar dentro de los confines de ambos conjuntos de leyes y aun así mantener la pasión, la furia y el fervor de nuestros reclamos? (Aubrey, 2001, pág. 1).

La profesora africanista y de ciencia política Lisa Aubrey escribió estas palabras para *In Salute of Hero Amadou Diallo: African Americans Organize Amadou Diallo Protest Activities in Accra, Ghana in 2000: Lesson for Democracy in the United States and in Ghana*.

La representación callejera: Pertenecer a la raza negra y al exterior

Hay más personas aquí en la marcha de las que esperábamos. Hemos trabajado mucho y lo hemos conseguido. Las reuniones de autoenseñanza, las sesiones de toma de conciencia, las peticiones, la campaña para escribir cartas y el día internacional de solidaridad para Mumia Abu Jamal fueron proyectos esenciales y dinámicos en nuestros esfuerzos para organizar esta marcha, la marcha por Amadou Diallo. Cada una de estas actividades fue un éxito, que culmina este día. Miro a todas estas personas aquí reunidas: son una fusión

de razas y etnicidades, expatriados de Europa, Asia, África y el continente americano que viven en Ghana de todas partes del mundo, que vienen a expresar su indignación por la muerte de un joven negro e inocente en la ciudad de Nueva York, asesinado por cuatro oficiales de policía no uniformados cuando entraba en su casa en el Bronx. Los oficiales de policía dispararon 41 balas contra Amadou Diallo; 19 de esas balas penetraron su cuerpo cuando ya había caído al suelo. La policía estaba buscando a un criminal, a un joven negro que pensó que era Amadou. Le preguntaron si podían hablar con él. Amadou se llevó la mano a su billetera para mostrar su identificación; entonces, llegaron las balas, y siguieron llegando. Él no tenía un arma. Los oficiales fueron llevados a juicio. Un jurado de ocho hombres blancos y cuatro mujeres negras absolvieron a los cuatro oficiales de policía blancos. Me pregunto: si todos los oficiales hubieran sido negros, ¿le habrían perdonado la vida a Amadou? Es un pensamiento preocupante, pero no creo que hubiera cambiado las cosas. La condición de negro es un significante universal de temor, peligro y amenaza a través de las líneas de color; los significados se ponen de manifiesto en la destrucción de demasiados negros en ciudades de los Estados Unidos por parte de esos poderosos y esos impotentes con armas.

Aquí estamos todos juntos, este día, 8 de marzo de 2000, recordando a Amadou y exigiendo justicia. Y aquí estoy, una afroamericana, entre dos hogares: uno de mayoría blanca, el otro de mayoría negra. Aquí estoy pensando en esto llamado raza que lucha entre África y América y que está atravesado por la categoría de «afroamericano».

La académica performativa Joni Jones escribe:

¿Qué es un afroamericano en África? Mi incapacidad de responder a esta pregunta sacó de raíz un aspecto hasta ahora fundamental de mi identidad, una parte del *self* que yo daba por sentada en los Estados Unidos como una parte de mi identidad cultural. En mi mente, mis rastas, mi vestimenta con inspiración de África Occidental y mi condición de negro significaron algo poderoso en los Estados Unidos, mientras que para los yoruba, estos artefactos de identidad evocaban asombro, diversión y, en ocasiones, desdén. Yo no sentía que mi *self*, el *self* que había construido en tierra estadounidense, era visible. En efecto, me sentía fuera de mi *self*. (1996, pág. 133)

Yo recuerdo: Un paréntesis

Recuerdo, durante mis primeros días en Ghana, que fui a visitar a Lisa. Estaba buscando su apartamento; no podía sacar en claro cuál era el suyo. Un ghanés que vivía en el primer piso de su edificio vio

que yo estaba perdida. Sabía que yo estaba buscando a Lisa, de modo que, refiriéndose a ella, dijo:

—¿Está buscando a la chica blanca que vive arriba?

Me sorprendió su descripción. Lisa tiene el color de la miel, con su pelo natural y vestimenta inspirada en la de África Occidental y es negra. ¿Cómo podía confundir a Lisa con una mujer blanca?

—No —dije, sintiéndome perturbada e insultada—. No estoy buscando a una chica blanca, estoy buscando a Lisa Aubrey y ambas somos afroamericanas.

El hombre señaló su apartamento y luego se limitó a sacudir la cabeza y se rió entre dientes:

—*Abruni*.

Me estremecí. Acababa de llamarme extranjera, blanca.

Los negros se están muriendo y están recibiendo un castigo en los Estados Unidos y ese hombre me llamó *abruni*. ¡Yo pertenezco a la raza negra tanto como este hombre! Esto me recuerda a la crítica cultural Elspeth Probyn: «Si tienes que pensar en pertenecer, tal vez ya estés afuera. En lugar de dar por sentado un lugar común, quiero considerar las formas en las que el deseo mismo de pertenecer avergüenza a su naturaleza aceptada de antemano» (1996, págs. 8-9).

Para muchos estadounidenses negros, en momentos profundos, pertenecer exige un terreno político fijo. Comprender que, en última instancia, pertenecemos a diferentes categorías y a diferentes comunidades y que nuestro pertenecer puede ser anunciado en distintas etapas de las progresiones (o regresiones) políticas y sociales, más allá de todo esto, «afroamericano» como signifiante y significado es, sin embargo, una realidad relativamente estable de pertenecer a la negritud en los Estados Unidos, por complicado que sea ese pertenecer. Yo experimento el pertenecer dentro de la racialización de la negritud en los Estados Unidos, no como un deseo desde una identidad externa de entrar en una identidad interna. Siempre estoy adentro. Aun cuando no estoy pensando en ello, ¿acaso alguna vez no soy una persona de raza negra? Está bien, experimento la pertenencia a lo negro en suelo estadounidense como un espacio de flujo y ambigüedad que constituyen múltiples identidades; sin embargo, este pertenecer sigue siendo una asociación discursiva y material con cuerpos específicos sobre la base de disposiciones históricas, sociales y políticas que están reguladas a través de la ley, la cultura y el día a día. Puesto que este pertenecer está instituido en forma discursiva y experimentado en forma material, mi cuerpo negro es una mayor evidencia de que no soy blanca y de que pertenezco a la categoría de negritud.

Los negros pueden o no y elegirán o no ser evasivos y equívocos acerca de su identidad racial y su pertenencia. Sin embargo, para

muchos negros de los Estados Unidos, adoptar esta pertenencia, de la forma en que esté articulada o cualquiera sea el nivel de su coherencia, se vuelve una cuestión de salvar su vida y su cordura. Este tipo de pertenencia cae más allá de la consideración intelectual o filosófica; es una protección psicológica y física.

Nunca cuestioné el hecho de mi negritud. Es una parte de mí tanto como mi piel, mi nariz, mi boca, mi pelo y mi habla, todo el tiempo con una comprensión de que está más allá de las apariencias. Cuando Anna Julia Cooper dijo: «Cuando y donde yo entro, mi raza entra conmigo», estaba reconociendo la ubicuidad de la raza mientras se siente en forma interna y se construye en forma externa (Giddings, 1996). El siempre presente hecho de la raza aparece dentro de los reinos de múltiples capas de la negritud en los Estados Unidos y dentro de una red de proyecciones de color y blancas, hostiles y admiradoras, donde la raza/negritud muchas veces precede el ser. En Ghana, África Occidental, las palabras «la chica blanca de arriba» desestabilizaron mi realidad de pertenecer (que siempre conocí) hasta su centro mismo. Me recordaron que la geografía podría ser uno de los determinantes más grandes. Tal vez la geografía es el destino, después de todo.

Mi condición de persona, para el vecino de Lisa, estaba fuera del hecho de ser negra. Yo no pertenecía allí (Probyn, 1996). Representaba algo más para él. En ese momento, la representación eclipsó cualquier noción de pertenencia. Yo no era una mujer negra, sino la representación de una blanca, la representación de un país blanco y avanzado. El vecino ciertamente comprendió que yo no era blanca como Julia Roberts. Yo no era blanca por fenotipo, sino por país. Aunque él puede haber comprendido que yo tenía ascendencia africana, no importó. La nación y el orden global primaron sobre la identificación racial. En ese instante, yo representé a un individuo de ascendencia estadounidense, no africana. Yo vivo en un país avanzado; él vive en el mundo en desarrollo. Este hecho de la economía eclipsó la negritud dentro del contexto estadounidense o de cualquier unidad alrededor de la negritud diaspórica con la que yo pudiera fantasear.

Pertenecer puede ser el efecto de la identidad, pero la representación se convirtió en un marco de significado en la chica blanca de arriba (Hall, 1997). Y si la representación representa el significado, mi significado ahora se construía como que no era negra, que no pertenecía. Y si una de las cosas en las que se basa la cultura es la producción y el intercambio de significados, y si una de las formas en que damos significado a las cosas es cómo las producimos y cómo las representamos o cómo se nos parecen, en ese momento, la chica blanca de arriba se convirtió en el encuentro clásico entre la persona que pertenecía culturalmente y la que no pertenecía. En ese momento, pertenecer/

no pertenecer estaba profundamente inscrito y patéticamente invertido. Yo era la extraña, y la pertenencia estaba invertida. El hecho de que la raza está hecha socialmente se convirtió en un eufemismo ante el sonido de «chica blanca». Todo el tiempo se nos recuerda (y por una buena razón) que la raza se construye, reconstruye y deconstruye según el lugar, la historia y el poder, pero la experiencia inmediata a veces penetra más profundamente. ¿Habría llamado blanca a Lisa si ella hubiera sido un hombre y yo también hubiera sido un hombre? ¿Habría dicho «el chico blanco de arriba»? Si yo hubiera sido una mujer estadounidense blanca, ¿se habría siquiera referido a la raza? Probablemente hubiera preguntado «¿se refiere a la chica de arriba?».

Personalizo mis experiencias en el campo para involucrarme en forma irónica con una vulnerabilidad hacia las cuestiones universales y la inquietud humana. La raza experimentada personalmente en ese momento etnográfico, cuando me convertí en sujeto y objeto de la mirada del Otro, me trae a este momento etnográfico, en el que escribo. Teorizo desde el punto de partida de lo personal y desde mi propia dislocación racial entre la pertenencia a África, dentro y fuera de ella. La raza, en ese momento —«chica blanca de arriba»— significó que esta (re)construcción de quién soy está atada a dónde vivo y dónde viajo, así como también las perspectivas politizadas acerca de la riqueza, la oportunidad y la tecnología, específicamente según son percibidas por aquellos del sur global, el mundo en desarrollo. Esa negritud es contingente, relativa a los afroamericanos, NO a tener ascendencia africana sino a ser ciudadanos estadounidenses, y para muchos africanos es dada por sentada, mientras que para muchos estadounidenses negros es desalentadora. La negritud está vinculada a la esclavitud, al terror y a la discriminación, y también está vinculada a una cultura y a un pasado que son generativos, libres y prósperos. Sin embargo, en ese momento etnográfico, todas estas capas fueron desplazadas al ser reconocida mi ciudadanía estadounidense, que es complicada porque tengo ascendencia africana.

III. Representación callejera e identidad de la diáspora

Estamos marchando por las calles de Accra. Esto no es tanto una marcha de protesta como una representación callejera, ¿o acaso es más una marcha de protesta porque es una representación callejera?

Todos habíamos planeado reunirnos en la cafetería Labonne en el centro de la ciudad y luego marchar en silencio hasta la embajada estadounidense; al llegar a la embajada, comenzaríamos con nuestro programa de discursos y testimonios. Sin embargo, el silencio ha ro-

deado hasta la energía misma de nuestra voluntad colectiva. Estamos todos atrapados en el drama y la urgencia de nuestra indignación, que no puede aquietarse con el silencio, no aquí en este continente de tambores, poesía y danza, siempre danza, porque este reunirse se ha convertido en una preciosa canción de alabanza poderosamente ensartada por la antigüedad del movimiento de la piel oscura. La marcha es una representación de movimiento convertida en una variedad de sonidos, ritmos simbólicos y conjuros líricos de duelo y política. Los espectadores a nuestro paso se unen a nuestro coro de pasos. Cantan y corean con nosotros. Ven las camisetas negras y blancas que tenemos puestas, la palabra «Diallo» escrita en letras negras en el frente y los números «19 de 41» escritas en nuestras espaldas. Cada vez se nos une más gente a nuestro paso. Esta marcha se está convirtiendo en un carnaval de protesta del mayor orden, de acción decidida (Conquergood, 2002). Estamos todos juntos, absorbidos espontáneamente en la comunidad y en el flujo de esta reunión de movimiento y esta alquimia de voluntad colectiva. Aquí no hay ninguna chica blanca arriba; sólo hay, en este momento intenso, energía de la comunidad. En este sendero de representación y protesta callejeras, durante este breve momento en el tiempo, todos nosotros pertenecemos los unos a los otros para la representación y a causa de ella, y algunos de nosotros, para la justicia y a causa de ella. Cada vez más personas se suman a la marcha. Danzamos y cantamos; conocemos a amigos nuevos; aprendemos acerca de la particularidad de una vida perdida; representamos nuestra urgencia de justicia. El cantante *reggae* Shasha Marley eleva su voz y aclama. Nosotros respondemos. Vuelve a aclamar y nuevamente respondemos en el ensueño del género musical *highlife* de Ghana.

El antropólogo Victor Turner (1982) escribe:

¿Acaso alguno de nosotros no ha conocido este momento en que nos invade el estado de ánimo, el estilo o un arranque de comunidad espontánea, ponemos un alto valor en la honestidad personal, la apertura y la falta de pretensiones o la pretenciosidad? Sentimos que es importante relacionarnos directamente con otra persona cuando se presenta aquí y ahora, libre de las afectaciones culturalmente definidas de su rol, estatus, reputación, clase, casta, sexo u otro nicho estructural. Los individuos que interactúan entre sí en el modo de la comunidad espontánea son totalmente absorbidos dentro de un evento único sincronizado y fluido. Hay algo mágico en ello (págs. 47-48).

La magia de nuestra unicidad inspirada evocada por los sonidos y los movimientos dramáticos de la representación callejera desplazó a la «chica blanca de arriba», por lo menos hoy y con una posibilidad de mañana, en una conciencia de la Diáspora, una identidad atlántica

negra, que exigiría que los pueblos africanos en el continente y en los Estados Unidos entendieran la muerte de Amadou como una alegoría para la acción política a ambos lados del océano. Al describir aquel día, vuelvo al artículo de Lisa y a sus palabras:

Los individuos afroamericanos en Ghana que tomaron la iniciativa de organizar actividades de protesta fueron respaldados por muchas comunidades panafricanas y otros grupos humanitarios que creen en la justicia, la imparcialidad, la igualdad y la democracia. Individuos, organizaciones comunitarias, organizaciones no gubernamentales (ONG), empresas, en especial estaciones de radio privadas, ofrecieron un incansable apoyo a las actividades de protesta por Diallo. Entre los defensores estaban la Asociación Afronorteamericana de Ghana, One-Africa, la Hermandad, miembros de la profesión legal de Ghana y el Colegio de Abogados de Ghana, otros ghaneses preocupados, liberianos refugiados en Ghana, el Centro W.E.B. Dubois, la embajada de Guinea, la Comisión de Derechos Humanos y Justicia Administrativa (CHRAJ, por sus siglas en inglés, una organización casi gubernamental de Ghana), el Comité de Solidaridad de Estudiantes y Trabajadores, Músicos de Ghana (MUSIGA) y estudiantes ghaneses y estadounidenses de la Universidad de Ghana, Legon (Aubrey, 2001, págs. 1-2).

Ahora, la marcha se ha engrosado aún más. El recuerdo de Amadou Diallo se está extendiendo como una mano que hace gestos a otra para que se enlacen y recuerden. Un manifiesto a través de la representación, el gesto es exquisito y se convierte en un abrazo de celebración.

Finalmente, llegamos a la embajada estadounidense. Formamos un gran círculo frente al edificio. A medida que el círculo se forma, comenzamos a encender nuestras velas. Lisa comienza la ceremonia con el relato de la noche de la muerte de Amadou. Concluye su presentación hablando con elocuencia acerca de la naturaleza de la democracia y la ascendencia. Sus palabras son un llamado a la acción para la libertad de expresión, la acción colectiva y para que el Departamento de Justicia de los Estados Unidos intervenga y acuse a los oficiales de policía sobreesidos por violar los derechos civiles federales.

Una vez que Lisa finaliza su presentación, comienzo a hablar. Hablo del poder del duelo: duelo por la esperanza de Amadou Diallo, que era tan parecido a tantos inmigrantes, que luchan la mayor parte de su vida por llegar a la tierra de oportunidades, riqueza y felicidad, y descubren que cuando finalmente arriban, deben enfrentarse a la ominosa desigualdad y violencia de raza en los Estados Unidos. Concluyo recuperando lo que significa el duelo, no sólo como pérdida sino también como evocación. Nuestro duelo evoca el activismo social. Recuerdo a los activistas de los derechos que pelearon a través de las fronteras nacionales y su grito urgente: «¡No lloren, organicéense!».

La ceremonia está llegando a su fin. La declaración escrita que elaboramos, en la que exigimos un nuevo juicio y que se hagan acusaciones civiles contra los cuatro oficiales de policía, es entregada a la directora de la embajada. Ella recibe la declaración con la promesa de que la embajada investigará el asunto y tomará medidas, puesto que sus funcionarios también creen en la justicia.

15 de noviembre de 2002, Carolina del Norte, Estados Unidos

Y el odio continúa, la, la, la, la, la, la

No se ordenó un nuevo juicio. El sobreseimiento de los cuatro oficiales de policía fue concedido sin mayor interferencia por parte del sistema judicial. Cuando comencé a preparar este capítulo, dos años después de nuestra marcha de protesta, consulté la Internet para buscar nuevos desarrollos en relación con el caso Diallo. Descubrí que había un sitio web de Amadou Diallo. Abrí el sitio y, para mi sorpresa, si bien el asesinato de Diallo fue el 4 de febrero de 1999, casi 3 años antes, había un ingreso ese mismo día, 15 de noviembre de 2002. Lo que sigue son muestras del intercambio más reciente durante un período de 3 días desde el momento en que descubrí el sitio. Estos intercambios reproducidos al pie de la letra representan el sentimiento de la mayoría de los ingresos enviados a la página principal de Amadou Diallo. Escogí incluir sólo tres que eran los menos ofensivos.

Nombre: Nigger God Killer

Fecha: martes, 12 de noviembre de 2002, a las 20:44:06

Comentarios: ¡Vete a la mierda, Dios Negro, estúpido e inútil negro maricón! ¡Alguien debería matar tu inútil, cabrón y maricón culo negro! ¡Maten a todos los negros! ¡Arriba el poder blanco!

Nombre: Aryan

Fecha: jueves, 12 de noviembre de 2002, a las 20:47:22

Comentarios: Amadou Diallo es un negro que no vale nada; los policías deberían haberle volado los sesos a este negro. El único negro bueno es un negro muerto. *Heil Hitler! Deuthschland Uber Alles! Ein Reich, Ein Volk, Ein Führer! Seig heil!*

Nombre: ¡Todos los negros y los defensores de los negros deben morir!

Fecha: viernes, 15 de noviembre de 2002, a las 01:44:51

Comentarios: Estoy totalmente de acuerdo contigo, Aryan. Los policías deberían no sólo haberle volado los sesos a Amadou Diallo, sino que también deberían haberle volado los sesos a toda su familia. Todos nosotros, los verdaderos blancos (excepto los judíos, los blancos que imitan a los negros y los maricones, porque son traidores a la raza blanca y aman a los negros) deberíamos volarle los sesos a cada negro en esta tierra. Si la matanza de negros y la matanza de los defensores de los negros fueran legales, yo estaría matando toneladas de negros y defensores de los negros, traidores de la raza blanca, judíos, imitadores de negros y maricones todos los días.

Y el odio sigue, incluso después de la muerte. Estamos en una era en que muchos siguen relegando semejante racismo a días pasados. A pesar de los mensajes de la Internet y dado que el asesinato de Amadou Diallo no tuvo justicia, ¿de qué sirvió nuestra protesta callejera? Las personas siguen odiando, y más personas de color han muerto desde 1999 en manos de autoridades asesinas. ¿Cuál es el valor de estas representaciones cuando no alcanzamos lo que queremos? ¿Qué efecto tuvo nuestra marcha performativa a la luz de estas palabras despreciables y violentas?

IV. Conclusión

Así como una campana no puede dejar de sonar, nuestra representación callejera no puede deshacerse. Es recordada, y ha producido amigos, aliados y camaradas, y también ha inspirado imaginación. La promesa de una representación de la posibilidad es que no sólo crea alianzas al tiempo que nombra y marca la injusticia, sino que también representa una fuerza más allá de la ideología; representa e imagina las vastas posibilidades de las esperanzas y de los sueños colectivos que se cumplen, de ser vividos realmente. En las palabras de la académica performativa, Janelle Reinelt, «la representación puede invadir la contención de la ideología» (1996, pág. 3). ¿Por qué, entonces, importó nuestra representación callejera?

La representación hizo pública la injusticia internacional cometida en la calle de una ciudad estadounidense. Trajo esa injusticia más allá de su ubicación particular y extendió la arena de la visión y la conciencia públicas más allá de las fronteras nacionales, invocó y materializó un llamado a la justicia participativo que traspasó las

fronteras y generó una representación callejera que personificó un diálogo con la autoridad (Gunner, 1994). Por lo tanto, en esta participación performativa más expandida, las voces y la acción de aquéllos situados dentro del contexto de la globalización desde abajo pusieron en tela de juicio una revisión de las disposiciones sociales incrustadas en relación con la autoridad y la violencia, la clase y el poder, así como también la libertad de expresión y el cambio social (Brecher, Costello y Smith, 2002; Cohen-Cruz, 1998).

La marcha se convirtió en una representación callejera que transformó a observadores pasivos en enérgicos actores. Una acción comprometida motivada por la intervención performativa; hizo falta una representación de la posibilidad para el llamado y la respuesta, para los testimonios, el diálogo y la exigencia a la embajada estadounidense. Además, la animación con esa carga emocional obtenida del cuerpo en movimiento dentro de los momentos más elevados de la intervención performativa desata un desafío palpable que disuelve la apatía (Conquergood, 2002; Denzin, 2003; Madison, 1999). La representación evocó una comunidad espontánea que ofrece la alquimia de la conexión humana, la conjunción y la intersubjetividad al poder y la ubicuidad de la memoria. Recordamos qué sentimos con esta comunión, cada uno y entre nosotros, juntos. Fue más poderosamente humana porque fue representada en público. Hago eco del sentimiento del activista social Ernesto J. Cortes, hijo, de que existe una dimensión de nuestra humanidad que emerge sólo cuando nos embarcamos en el discurso público.

La representación callejera, empoderada por la comunidad y la dinámica humanizadora del discurso público, nos brindó el don de recordar (Pollock, 1999). La representación callejera se convirtió en un método y un medio para la diseminación del discurso en relación con los derechos, la justicia y el cambio y, además, para la democracia participativa más allá de las fronteras (Brecher et al., 2002). La marcha fue un punto de interrogación local y drástico de la política exterior de los Estados Unidos respecto de los programas de ayuda de la democracia que exigen que otras naciones del mundo hagan responsables y justas a sus instituciones estatales (Aubrey, 2001, pág. 2). Lisa Aubrey declara: «Al organizar las actividades de protesta, los afroamericanos estaban forzando a los Estados Unidos a mirar en el espejo en busca de la transparencia y la probidad misma que ellos aspiran cultivar y extraer de otros gobiernos» (pág. 2). La representación callejera honró a los locales al expresar la verdad frente al poder (Marable, 1996) y se convirtió en un instrumento comunicativo en la interrogación pública de la injusticia, cuyo resultado fue la promulgación del recuerdo y el duelo colectivos.

Finalmente, la representación callejera abre la posibilidad a otra estrategia de globalización desde abajo. La globalización desde arriba está volviendo más pobre a la gente pobre y más rica a la gente rica. Brecher, Costello y Smith, en su libro poderosamente conciso *Globalization From Below*, declaran:

La fuente última de poder no es el dominio de los de arriba, sino el consentimiento de los de abajo... En respuesta a la globalización desde arriba, en todo el mundo están emergiendo movimiento en contextos sociales que son marginales a los centros del poder dominante. Éstos se están vinculando por medio de redes que cruzan las fronteras nacionales. Están comenzando a desarrollar un sentido de solidaridad, un sistema de creencia común y un programa común. Están utilizando estas redes para imponer nuevas normas sobre corporaciones, gobiernos e instituciones internacionales (págs. 23 y 26).

La representación callejera es otra ilustración de la función comunicativa y de la eficacia política de la representación al movilizar comunidades para el cambio. Sirve como otro ejemplo del potencial de la representación callejera como una plataforma para las voces subalternas y el acceso y las redes a través de las fronteras.

Han pasado varios años desde nuestra marcha a la embajada estadounidense en Ghana, y sigo reviviendo en mi memoria las palabras y los cánticos de varios de nuestros amigos ghaneses responsables de transformar una marcha de protesta en una representación callejera: Shasha entonaba «Somos un solo amor»; Akousa repetía una y otra vez «Hoy demostramos que somos hermanas»; Helen aseveraba «Todos somos el pueblo africano»; y cuando la marcha llegó a su fin, Kweku dijo: «Un océano no puede dividir nuestra sangre».

Recuerdo la fuerza retumbante de los tambores y la forma en que nuestros pasos marcaron el ritmo de los tambores por la calle que llevaba a la embajada bajo el sol abrasador, el calor infernal y la multitud de voces acentuadas colmadas de canciones, cánticos, bromas y risa. Según lo expresado por Shasha y muchos otros ghaneses que estuvieron ese día, estábamos viviendo en la comunidad de un amor.

Sin embargo, después de la marcha y más allá del camino de los participantes, Lisa y yo seguimos siendo las chicas blancas de arriba. No obstante, aquel día en particular, la magia de la representación evocó una política que fue vivida en la carne y en la tierra y que exigió justicia social, una política que ahora es recordada y relatada para las posibilidades de otra forma de ser.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters: Embodied Others in Post-coloniality*, Nueva York, Routledge.
- Aubrey, L. (2001). «In salute of hero Amadou Diallo: African Americans organize Amadou Diallo protest activities in Accra, Ghana in 2000: Lesson for democracy in the United States and in Ghana», obtenido de www.ohio.edu/tonguna/winter/2001/lisa-aubrey.htm
- Brecher, B., Costello, T., y Smith, B. (2002). *Globalization from Below*, Cambridge (Reino Unido), South End.
- Cohen-Cruz, J. (comp.). (1998). *Radical Street Performance: An International Anthology*, Nueva York, Routledge.
- Conquergood, D. (2002). «Performance studies: Interventions and radical research. The Drama Review», 46(2), págs. 145-156.
- Denzin, N. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Giddings, P. (1996). *When and Where I Enter: The Impact of Black Women on Race and Sex in America*, Nueva York, William Morrow.
- Gunner, L. (comp.). (1994). *Politics and Performance: Theatre, Poetry, and Song in Southern Africa*, Johannesburgo, Witwatersrand University Press.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, Londres, Sage.
- Jones, J. L. (1996). «The self as other: Creating the role of Joni the Ethnographer for Broken Circles», *Text and Performance Quarterly*, 16, págs. 131-145.
- Madison, S. (1998). «Performance, personal narratives, and the politics of possibility: The future of performance studies», en S. J. Daily (comp.), *Visions and revisions*, Washington DC, National Communication Association, págs. 276-286.
- Madison, D. S. (1999). «Performing theory/embodied writing», *Text and Performance Quarterly*, 19, págs. 107-124.

- Marable, M. (1996). «Speaking truth to power», Boulder (Colorado), Westview.
- Pollock, D. (1999). «Telling bodies, performing birth», Nueva York, Columbia University Press.
- Probyn, E. (1996). «Outside belonging», Nueva York, Routledge.
- Reinelt, J. (1996). «Crucibles of crisis: Performing social change», Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Scott, J. (1990). *Domination and the Arts of Resistance*, New Haven (Connecticut), Yale University Press.
- Smith, A. (1998). *Laclau and Mouffe: The Radical Democratic Imaginary*, Nueva York, Routledge.
- Taylor, D. (1997). *Disappearing Acts: Spectacles of Gender and Nationalism in Argentina's «Dirty War»*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*, Nueva York, Performing Art Journal Publications.
- Walker, A. (1974). *In Search of Our Mothers' Gardens*, Nueva York, Harcourt, Brace & Company.

22

Testimonio*, subalternidad y autoridad narrativa

John Beverley

En un ensayo famoso, y con razón, Richard Rorty (1985) distingue entre lo que llama el “deseo de solidaridad” y el “deseo de objetividad” como formas cognitivas:

Existen dos maneras principales en las que los seres humanos reflexivos tratan de dar sentido a su vida poniéndola en un contexto más amplio. La primera es contando la historia de su contribución a una comunidad. Esta comunidad puede ser la comunidad histórica real en la que viven u otra comunidad real, lejana en tiempo o lugar, o una comunidad totalmente imaginaria que, quizá, consista en una docena de héroes y de heroínas seleccionados de la historia o de la ficción, o de ambas. La segunda es describiéndose a sí mismos como que se encuentran en una relación inmediata con una realidad no humana. Esta relación es inmediata en el sentido de que no deriva de una relación entre esa realidad y su tribu o su nación o su grupo imaginario de compañeros. Debo decir que historias del primer tipo ejemplifican el deseo de solidaridad y que historias del segundo tipo ejemplifican el deseo de objetividad (pág. 3).¹

* N. de la T.: En español en el texto original.

¹ La distinción que hace Rorty (1985) puede recordarles a muchos lectores la conocida distinción entre relatos *émicos* y relatos *éticos* de Marvin Harris (donde los primeros son «historias» personales o colectivas y los segundos son representaciones dadas por un observador supuestamente objetivo, basadas en evidencia empírica).

La cuestión del testimonio –narrativa testimonial– ha ocupado, en los últimos años, un lugar prominente en la agenda de las ciencias humanas y sociales, en parte porque el testimonio se entrelaza con «el deseo de objetividad» y «el deseo de solidaridad» en su misma situación de producción, circulación y recepción.

El testimonio es, por esencia, una forma demótica y heterogénea, por lo que cualquier intento formal de definirlo está condenado a ser demasiado restringido.² Sin embargo, la siguiente definición podría servir de manera provisional: Un testimonio es una narración novelada o de la extensión de una novela corta realizada en forma de texto impreso, contada en primera persona por el narrador, quien es también el verdadero protagonista o testigo de los sucesos que describe. La unidad de narración es, por lo general, una «vida» o una experiencia de vida significativa. Debido a que, en muchos casos, el narrador directo es alguien que es funcionalmente analfabeto o que, si sabe leer y escribir, no es un escritor profesional, la producción de un testimonio con frecuencia implica el uso del grabador y, luego, la transcripción y la edición del relato oral por parte de un interlocutor, periodista, etnógrafo o escritor literario.

Aunque uno de los antecedentes del testimonio es, sin duda, la historia de vida etnográfica del tipo de *Children of Sanchez* [*Los hijos de Sánchez*], el testimonio no es exactamente comparable con la categoría de historia de vida (o historia oral). En la historia de vida, lo primordial es la intención del interlocutor-grabador (el etnógrafo o el periodista); por contraste, en el testimonio, lo que cuenta es la intención del narrador directo, quien *usa* (en un sentido pragmático) la posibilidad que el interlocutor etnográfico le ofrece de llevar su situación a la atención de una audiencia –la esfera pública burguesa– a la que normalmente no tendría acceso, debido a las condiciones mismas de subalternidad a las que el testimonio se refiere.³ En otras palabras, el testimonio no pretende ser una reconstrucción de la función antropológica del informante nativo. Según René Jara (1986, pág. 3), más bien se trata de una *narración de urgencia* –una narrativa de «emergencia»– que involucra un problema de represión, pobreza, marginalidad, explotación o, simplemente, supervivencia, que está implicado en el acto de la narración

² Textos narrativos de muy diferentes clases podrían, en determinadas circunstancias, funcionar como testimonios: confesiones, testimonios ante un tribunal, historias orales, memorias, autobiografías, novelas autobiográficas, crónicas, confesiones, historias de vida, testimonios novelados, «novelas no ficcionales» (Truman Capote) o «literatura de hechos» (Roque Dalton).

³ Mary Louise Pratt (1986) describe el testimonio de manera muy útil en este aspecto como «autoetnografía».

misma. Por lo general, podría decirse que el testimonio coincide con el eslogan feminista «Lo personal es lo político». El atractivo contemporáneo del testimonio para el público educado, de clase media y transnacional quizá esté relacionado con la importancia atribuida, en diversas formas de contracultura de la década de 1960, al testimonio oral como un manera de catarsis y liberación personales o colectivas en (por ejemplo) las sesiones de concienciación de los primeros movimientos femeninos, la práctica de «quejarse con amargura» de la Revolución Cultural China o los grupos de encuentros psicoterapéuticos.

El aspecto formal predominante del testimonio es la voz que le habla al lector a través del texto en la primera persona del singular, «Yo», que exige reconocimiento, que necesita reclamar nuestra atención. Eliana Rivero (1984-1985) advierte que «el acto de hablar fielmente grabado en la cinta, transcrito y luego “escrito” permanece en el testimonio salpicado por una serie repetida de marcadores de la conversación y la interlocución... que, por decirlo de alguna manera, ponen al lector en alerta todo el tiempo: ¿Verdad? ¿Me entiendes? ¿Sí? ¿Entonces?» (págs. 220-221, mi traducción). El resultado, argumenta, es un discurso encaracolado que gira sobre sí mismo y que, en el proceso, invoca la complicidad del lector a través de su contraparte en el texto, el interlocutor directo. Esta presencia de la voz, que se supone que el lector experimentará como la voz de una persona *real* en lugar de ficticia, es la marca de un deseo de no ser silenciado o derrotado, de imponerse, uno mismo, a una institución de poder y de privilegio desde la posición de los excluidos, los marginales, los subalternos. De ahí la insistencia en la importancia del nombre o la identidad personal que se evidencia, a veces, en títulos de testimonios, tales como *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, *Soy un delincuente juvenil*, *Si me permiten hablar*.

Esta insistencia sugiere una afinidad entre el testimonio y la autobiografía (y formas afines, tales como la *Bildungsroman* autobiográfica, la memoria y el diario). Al igual que la autobiografía, el testimonio es una afirmación de la autoridad de la experiencia personal; sin embargo, a diferencia de la autobiografía, no puede afirmar una autoidentidad que está separada de la situación de la clase o del grupo subalterno que narra. El testimonio implica la eliminación de la función y, por consiguiente, también de la presencia textual del «autor», quien se encuentra tan poderosamente presente en todas las grandes formas de las obras académicas y literarias occidentales.⁴ Por

⁴ En palabras de Miguel Barnet (1986), el autor ha sido reemplazado en el testimonio por la función del compilador o del gestante, en cierto modo sobre la base del modelo del productor cinematográfico.

contraste, en la autobiografía o en la *Bildungsroman* autobiográfica, la posibilidad misma de «escribir sobre la vida de uno» implica, en forma invariable, que el narrador ya no se encuentra en la situación de marginalidad y de subalternidad que su narrativa describe, sino que ahora alcanzó, precisamente, la condición cultural de un autor (y, en términos generales, la condición económica de clase media o alta). Dicho de otra manera, la transición de narrador a autor implica una transición paralela de *Gemeinschaft* a *Gesellschaft*, de una cultura de oralidad primaria y secundaria a la escritura, de una identidad grupal tradicional a una identidad moderna y privatizada que da lugar al tema de la teoría política y económica liberal.

El carácter metonímico del discurso testimonial –la sensación de que la voz que se dirige a nosotros es parte de un todo más grande– es un aspecto crucial de lo que los críticos literarios denominarían la convención de la forma: el contrato narrativo que establece con el lector. Debido a que no necesita ni establece una jerarquía de autoridad narrativa, el testimonio es fundamentalmente una forma narrativa democrática e igualitaria. Implica que *cualquier* vida narrada de ese modo puede tener un valor simbólico y cognitivo. Cada testimonio individual evoca una polifonía ausente de otras voces, de otras vidas y experiencias posibles (una variación formal común del testimonio en primera persona del singular es el testimonio polifónico integrado por los relatos de distintos participantes en el mismo evento).

Si la novela es una forma cerrada, en el sentido de que tanto la historia como los personajes que involucra culminan con el fin del texto, en el testimonio, por contraste, las distinciones entre texto e historia, representación y vida real, esfera pública y esfera privada, objetividad y solidaridad (si recordamos las alternativas de Rorty) son transgredidas. Se trata, en palabras de Umberto Eco, de una «obra abierta». En el testimonio, el narrador es una persona real que continúa viviendo y actuando en un espacio social y un tiempo reales, que también continúan. El testimonio nunca puede crear la ilusión –fundamental para los métodos formalistas del análisis textual– del texto como algo autónomo, opuesto y sobre el dominio práctico de la vida y la lucha cotidianas. El surgimiento de testimonios, por la forma en que se ha vuelto cada vez más popular en los últimos años, significa que hay experiencias en el mundo de hoy (siempre las ha habido) que no pueden expresarse de manera adecuada en las formas dominantes de representación histórica, etnográfica o literaria y que serían traicionadas o tergiversadas por estas formas.

Debido a su dependencia de la voz, el testimonio implica, en particular, un desafío para la pérdida de autoridad de la oralidad en el contexto de los procesos de la modernización cultural que privilegian el

alfabetismo y la literatura como norma de expresión. Las desigualdades y las contradicciones en materia de género, clase, raza, etnicidad, nacionalidad y autoridad cultural que determinan la situación «urgente» del narrador testimonial también pueden reproducirse a sí mismas en la relación del narrador con el interlocutor. Esto sucede, en especial (como suele ser el caso), cuando dicho narrador requiere, para producir el testimonio, de un interlocutor «instruido» perteneciente a una clase u origen étnico diferente, a fin de obtener y registrar la narrativa en primera instancia y, luego, transformarla en un texto impreso y ver su publicación y circulación como tal. Sin embargo, es igual de importante comprender que el narrador testimonial no es un subalterno; más bien, funciona como un intelectual orgánico (en el sentido que Antonio Gramsci le da a este término) del subalterno, quien habla a la hegemonía por medio de una metonimia del *self* en el nombre y en el lugar del subalterno.

De igual modo, la presencia de la voz subalterna en el testimonio es, en parte, una ilusión literaria, algo semejante a lo que los formalistas rusos denominaron *skaz*: el simulacro textual de la expresión oral directa. Aquí estamos tratando, en otras palabras, no con la realidad en sí misma, sino con lo que los semióticos denominan un «efecto de realidad» que ha sido producido tanto por el narrador testimonial —haciendo uso del discurso popular y de los recursos de la narración oral de historias— y el interlocutor-compilador, quien, de acuerdo con las normas hegemónicas de la forma y la expresión narrativas, transcribe, edita y crea una historia a partir del discurso el narrador. Elzbieta Sklodowska (1982) advierte, en este sentido, que sería ingenuo asumir una homología directa entre el texto y la historia (en el testimonio).

El discurso de un testigo no puede ser una reflexión de su experiencia, sino una refracción determinada por las vicisitudes de la memoria, la intención, y la ideología. La intención y la ideología del autor-editor además se superpone al texto original, lo cual genera más ambigüedades, silencios y ausencias en el proceso de seleccionar y editar el material de una manera que resulte coherente con las normas de la forma literaria. De este modo, aunque el testimonio emplee una serie de recursos para obtener un sentido de la veracidad y de la autenticidad —entre ellas, el punto de vista del testigo-narrador en primera persona—, el juego entre la ficción y la historia reaparece inexorablemente como un problema (pág. 379, mi traducción; véase también Sklodowska, 1996).

El punto se entiende bien, pero quizá esté un poco exagerado. Al igual que la identificación del testimonio con la historia de vida (que Sklodowska comparte), concede agencia al interlocutor-editor del texto testimonial, en lugar de concederla a su narrador directo. Sería

mejor decir que lo que está en juego en el testimonio es la naturaleza *particular* del efecto de realidad que produce. En virtud de su carácter de narrativa contada en primera persona a un interlocutor real, el testimonio interpela al lector de una manera en la que la ficción literaria, el periodismo en tercera persona o la obra etnográfica no lo hacen. La palabra testimonio conlleva la connotación del acto de testificar o testimoniar en el sentido legal o religioso. A la inversa, la situación del lector del testimonio es semejante a la de los miembros de un jurado en la sala de un tribunal. En otras palabras, se nos pregunta *algo* a través del testimonio. En este sentido, el testimonio podría considerarse una clase de acto de habla que determina demandas éticas y epistemológicas especiales. (Cuando una persona real nos aborda en forma directa, de manera tal de demandar nuestra atención y nuestra capacidad de juicio, estamos obligados a responder de una u otra forma; podemos actuar o no respecto de dicha obligación, pero no podemos ignorarla).

Lo que el testimonio pide a sus lectores es, en efecto, lo que Rorty define como solidaridad, es decir, la capacidad de identificar sus propias identidades, expectativas y valores con los de otro. Comprender cómo sucede esto es comprender cómo el testimonio *trabaja* ideológicamente como discurso, en lugar de qué *es*.

En una de las secciones más poderosas de su famoso Testimonio I, *Rigoberta Menchú* (Menchú, 1984), que se ha convertido en algo como un paradigma del género, Menchú describe la tortura y la ejecución de su hermano Petrocinio en manos de elementos del Ejército guatemalteco en la plaza de una pequeña ciudad denominada Chajul, lugar al cual llegan los fieles de un santo local en peregrinación todos los años. A continuación, se cita parte del relato:

Después que terminó de hablar, el oficial ordenó a los efectivos del escuadrón que se llevaran a aquellos que habían sido «castigados», desnudos e hinchados como estaban. Los arrastraron, ya que no podían dar un paso más. Arrastrados hasta este lugar, los pusieron en fila, a la vista de todos. El oficial llamó a los peores criminales, los *kaibiles*, quienes usaban un uniforme distinto del de los otros soldados. Eran los más adiestrados y los que tenían más poder. Bueno, llamó a los *kaibiles* y ellos derramaron combustible sobre cada uno de los torturados. El capitán dijo: «Éste no es el último de los castigos que recibirán, aún queda otro. Esto es lo que hemos hecho con todos los subversivos que capturamos, porque tienen que morir en forma violenta. Y si esto no les enseña una lección, esto es lo que les sucederá a ustedes también. El problema es que los indios se dejaron guiar por los comunistas. Como nadie les dijo nada a los indios, ellos están de acuerdo con los comunistas». Él estaba tratando de convencer al pueblo, pero, al mismo tiempo,

estaba insultándolo con sus dichos. De todos modos, ellos (los soldados), alinearon a los torturados y vertieron combustible sobre ellos y luego les prendieron fuego, uno por uno. Muchos de ellos imploraron piedad. Algunos gritaban, otros estaban a los saltos, pero no emitían ningún sonido; lógicamente, eso era porque se les había cortado la respiración. Sin embargo –y para mí esto fue increíble– muchas de las personas tenían armas, los que se dirigían a sus trabajos tenían machetes, otros no tenían nada en las manos, pero cuando vieron al Ejército prenderles fuego a las víctimas, todos querían contraatacar, arriesgar su vida al hacerlo, a pesar de las armas que portaban todos los soldados... Enfrentado con su propia cobardía, el Ejército mismo se dio cuenta de que todo el pueblo estaba preparado para combatir. Se podía apreciar que hasta los niños estaban involucrados, pero no sabían cómo expresar su furia (págs. 178-179).

Este pasaje es, sin duda, persuasivo y poderoso. Invita al lector a adentrarse en la situación que describe a través del narrador que actuó como testigo ocular, y es el hecho de compartir la experiencia a través del relato de Menchú lo que constituye la posibilidad de solidaridad. Pero, «¿qué pasa si gran parte de la historia de Rigoberta no es verdad?», se pregunta el antropólogo David Stoll (1999, pág. viii). Sobre la base de entrevistas en la zona donde se supone que tuvo lugar la masacre, Stoll llega a la conclusión de que el asesinato del hermano de Menchú no se cometió precisamente de ese modo, que Menchú no pudo haber sido testigo ocular del hecho como sugiere su relato y que, por lo tanto, ese relato, junto con otros detalles de su testimonio, equivale, en palabras de Stoll, a una «inflación mítica» (págs. 63-70 y 232). Sería más preciso decir que lo que Stoll es capaz de demostrar es que *cierta parte* en lugar de «gran parte» de la historia de Menchú no es verdad. No refuta el hecho de que el hermano de Menchú fue asesinado por el Ejército y estipula que «no existen dudas acerca de los puntos más importantes (de su historia): que una dictadura masacró a miles de campesinos indígenas, que las víctimas incluyeron a más de la mitad de los familiares directos de Rigoberta, que ella debió huir a Méjico para salvar su vida y que se unió a un movimiento revolucionario para liberar a su país» (pág. viii). No obstante, sí sostiene que las imprecisiones u omisiones en su narrativa la convierten en una voz menos que creíble para los intereses y las creencias del pueblo para el cual alega levantar su voz. En respuesta a Stoll, la misma Menchú admitió públicamente que en su propio relato insertó elementos de las experiencias e historias de otras personas. En particular, admitió que no estuvo presente en la masacre de su hermano y sus compañeros en Chajul, y que el relato del hecho citado, en parte, en los párrafos anteriores provino, en su lugar, de su madre, quien (según Menchú) estuvo

allí. Ella manifiesta que esta y otras interpolaciones similares fueron una forma de convertir su historia en una historia colectiva, en lugar de en una autobiografía personal. Sin embargo, la cuestión continúa: Si la autoridad epistemológica y ética de las narrativas testimoniales depende de la suposición de que éstas están basadas en la experiencia personal y en las vivencias de un testigo directo, entonces podría parecer que, como expresa Stoll, «*I, Rigoberta Menchú* no pertenece al género del cual se constituyó en el ejemplo más famoso, ya que no se trata del relato de un testigo ocular como pretende ser» (pág. 242).

Sin embargo, de alguna manera, el argumento entre Menchú y Stoll no radica tanto en lo que realmente sucedió, sino en quién tenía la autoridad para narrar. (La pelea de Stoll con Menchú y el testimonio reviste un carácter *político*, que enmascara una pelea de índole epistemológico.) Esta cuestión, más que la cuestión de «lo que realmente sucedió», es crucial para comprender cómo funciona el testimonio. Lo que parece molestarle a Stoll por sobre todas las cosas es el hecho de que Menchú *tiene* una agenda. Él quiere que ella sea, en efecto, una informante nativa que se preste a propósitos *que él contempla* (de recolección y de evaluación de información etnográfica), pero, en su lugar, ella está funcionando en su narrativa como una intelectual orgánica, interesada en producir un texto de historia local, es decir, interesada en elaborar hegemonía.

La idea básica del famoso, aunque notoriamente difícil, ensayo de Gayatri Spivak «Can the subaltern speak?» (1988) podría reformularse de esta manera: Si el subalterno pudiera hablar —es decir, hablar de una forma que en verdad nos *importe*, que nos haga sentir obligados a escuchar— entonces no sería subalterno. Spivak está tratando de demostrar que detrás del gesto del etnógrafo o del activista de la solidaridad comprometido con la causa del subalterno en el sentido de permitirle o posibilitarle hablar está el indicio de la construcción de un otro que esté disponible para hablarnos (con quien *podamos* hablar o con quien nos sintamos cómodos al hablar), neutralizando así la fuerza de la realidad de la diferencia y el antagonismo a la que nuestra propia posición relativamente privilegiada dentro del sistema global podría dar origen. Lo que ella dice es que una de las cosas que implica ser subalterno es el hecho de no importar, de no valer la pena ser escuchado o de no ser comprendido cuando uno es «escuchado».

Por contraste, la discusión de Stoll con Rigoberta Menchú está relacionada, precisamente, con cómo importa su testimonio. A él le molesta la manera en la que los académicos y los activistas de la solidaridad lo usaron para movilizar el apoyo internacional para la lucha armada en Guatemala en la década de 1980, mucho después (en la opinión de Stoll) de que el movimiento perdiera el apoyo del que pudo

haber gozado en un principio de parte de los campesinos indígenas por los que Menchú afirma hablar. Dicha cuestión —«cómo los observadores externos usaban la historia de Rigoberta para justificar la continuación de una guerra a expensas de los campesinos que no la apoyaban» (Stoll, 1999, pág. 241)— es el principal problema para Stoll, más que las imprecisiones u omisiones mismas. Desde el punto de vista de Stoll, al hacer que la historia de Menchú pareciera (en palabras de ella) «la historia de todos los pobres guatemaltecos» —es decir, por su participación en la mismísima lógica metonímica del testimonio— *I, Rigoberta Menchú* tergiversa una situación más compleja e ideológicamente contradictoria entre los campesinos indígenas. Le refleja al lector, no el subalterno como tal, sino una imagen narcisista de lo que el subalterno *debería ser*:

Libros como *I, Rigoberta Menchú* serán ensalzados porque les dice a los académicos lo que quieren escuchar... Lo que convierte a *I, Rigoberta Menchú* en un texto tan atractivo en las universidades es lo que lo hace engañoso respecto de la lucha por la supervivencia en Guatemala. Creemos que estamos cada vez más cerca de comprender a los campesinos guatemaltecos cuando, en realidad, estamos siendo alejados por las mistificaciones revestidas de una figura icónica (Stoll, 1999, pág. 227).

En un sentido, desde luego, existe una coincidencia entre la preocupación de Spivak por la producción en el discurso literario y etnográfico metropolitano de lo que denomina un «Otro domesticado» y la preocupación de Stoll por la conversión de Menchú en un ícono de corrección política académica. Sin embargo, la discusión de Stoll es también explícitamente *con* Spivak, como representante de la clase misma de «erudición académica posmoderna» que privilegiaría a un texto como *I, Rigoberta Menchú*, incluso hasta el punto de querer deconstruir su metafísica de la presencia. De esta manera, Stoll declara, por ejemplo:

Siguiendo el pensamiento de teóricos literarios como Edward Said y Gayatri Spivak, los antropólogos se han interesado mucho en problemas de la narrativa, la voz y la representación, en especial el problema de cómo tergiversamos las voces distintas de la nuestra. Como reacción, algunos antropólogos argumentan que la fascinación resultante con los textos amenaza la reivindicación de la antropología como ciencia, al reemplazar la hipótesis, la evidencia y la generalización con formas elegantes de introspección (pág. 247).

O esto: «Bajo la influencia del posmodernismo (que ha debilitado la confianza en un único conjunto de hechos) y la política de la

identidad (que exige la aceptación de los reclamos de victimización), los académicos dudan cada vez más respecto de cuestionar ciertas clases de retórica» (pág. 244). O «Con las críticas posmodernas de la representación y la autoridad, muchos académicos se ven tentados a abandonar la tarea de verificación, en especial cuando interpretan al narrador como una víctima digna de su apoyo» (pág. 274).

Mientras que a Spivak le preocupa la forma en la que la representación científica o literaria hegemónica eclipsa la presencia efectiva y la agencia del subalterno, el argumento de Stoll contra Menchú es precisamente eso: una forma, por decirlo de algún modo, de *resubalternizar* una narrativa que aspiró a lograr (y en cierto grado logró) autoridad cultural. En el proceso de construir su narrativa y expresarse a sí misma como un ícono político en torno a su circulación, Menchú se vuelve «no subalterna», en el sentido de que está funcionando como lo que Spivak denomina un sujeto de la historia. Su testimonio es *performativo*, en lugar de ser un discurso simplemente descriptivo o denotativo. Sus opciones narrativas, y los silencios y las evasivas, implican que existen versiones de «lo que realmente sucedió» que ella no representa o no puede representar sin relativizar la autoridad de su propio relato.

Huelga decir que en cualquier situación social, incluso dentro de la identidad de una clase o un grupo determinado, siempre es posible encontrar una variedad de puntos de vista o de maneras de relatar que reflejan agendas e intereses contradictorios o simplemente divergentes. «Obviamente», Stoll (1999) observa lo siguiente:

Rigoberta es una voz maya legítima. También lo son todos los mayas jóvenes que quieren mudarse a Los Ángeles o a Houston. También lo es el hombre con una gran familia que posee tres acres agotados y quiere que le compre una motosierra para que pueda talar el último bosque con más rapidez. Cualquiera de estas personas puede ser escogida para hacer generalizaciones engañosas acerca de los mayas (pág. 247).

La presencia de estas otras voces hace parecer que las comunidades indígenas guatemaltecas –incluso los familiares directos de Menchú– están irremediablemente impulsadas por rivalidades, contradicciones y desacuerdos internos.

No obstante, insistir en esto es, de alguna manera, negar la posibilidad de una agencia subalterna como tal, debido a que un proyecto hegemónico, por definición, apunta a la posibilidad de una voluntad y acción colectivas que dependen, precisamente, de la transformación de las condiciones de privación de derechos políticos y culturales, alineación y opresión que subyacen a estas rivalidades y contradicciones. El

recurso a la diversidad («cualquiera de estas personas») deja intacta la autoridad del observador externo (el etnógrafo o el científico social), el único que está en condiciones tanto de escuchar como de organizar la totalidad de los diversos testimonios conflictivos.

La preocupación acerca de la conexión entre el testimonio y la política de identidad que Stoll pone de manifiesto se basa en el hecho de que los reclamos por los derechos multiculturales conllevan lo que el filósofo canadiense Charles Taylor (1944) denominó una «presunción de igual valía» (y *I, Rigoberta Menchú* es, entre otras cosas, un poderoso argumento para considerar la naturaleza de las sociedades americanas como irrevocablemente multiculturales y étnicamente heterogéneas). Dicha presunción, a su vez, implica un relativismo epistemológico que coincide con la crítica posmodernista del paradigma de la Ilustración de la objetividad científica. Si no existe ningún estándar universal para la verdad, entonces los reclamos respecto de la verdad son contextuales: Guardan relación con la forma en la que la gente construye las distintas compresiones del mundo y de la memoria histórica a partir de los mismos conjuntos de hechos en situaciones de desigualdad relativa al género, la etnia y la clase, de explotación y de represión. Las pretensiones de verdad respecto de una narrativa testimonial como *I, Rigoberta Menchú* dependen del hecho de conferir, a la forma, una clase especial de autoridad epistemológica que personifique la voz y la experiencia subalternas. Contra la autoridad de dicha voz –y, en particular, contra la suposición de que puede representar en forma adecuada un tema colectivo («todos los pobres guatemaltecos»)– Stoll quiere afirmar la autoridad de los procedimientos de recolección y comprobación de hechos que utilizan la antropología y el periodismo, en los que relatos como el de Menchú serán tratados simplemente como datos etnográficos que deben ser procesados mediante técnicas de evaluación más objetivas, que, por definición, no están disponibles para el narrador directo. En el análisis final, lo que Stoll está en condiciones de presentar como evidencia contra la validez del relato de Menchú son, ni más ni menos, *otros testimonios*: otras voces, narrativas, puntos de vista, en los cuales, no es de extrañar, él puede hallar algo que *él* quiere escuchar.

Sabemos algo acerca de la naturaleza de este problema. No existe, fuera del reino del discurso humano mismo, un nivel de facticidad que pueda garantizar la verdad de determinada representación, dado que la sociedad en sí misma no es una esencia anterior a la representación, sino una consecuencia de las luchas por representar y sobrerrepresentar. Este constituye el significado más profundo del aforismo de Walter Benjamin «Ni los muertos están seguros»: Hasta la memoria histórica del pasado es conjetural, relativa y perecedera.

El testimonio es tanto un arte como una estrategia de la memoria subalterna.

Podríamos crear otra versión del informante nativo de la antropología clásica, si les otorgáramos a los narradores testimoniales como Rigoberta Menchú sólo la posibilidad de ser testigos y no el poder de crear su propia autoridad narrativa y negociar sus condiciones de verdad y de representatividad. Esto sería como decir que el subalterno puede, desde luego, hablar, pero sólo a través de *nosotros*, a través de la autoridad de la que gozamos con aprobación institucional y de nuestra pretendida objetividad como intelectuales, que nos dan el poder de decidir lo que importa del material sin procesar del narrador. Pero son precisamente esa autoridad aprobada a nivel institucional y esa objetividad las que, en una manera menos benevolente, pero aun así reclamando hablar desde el lugar de la verdad, el subalterno debe afrontar a diario en forma de guerra, explotación económica, esquemas de desarrollo, aculturación obligatoria, represión policial y militar, destrucción del hábitat, esterilización forzada y cuestiones semejantes.⁵

Aquí existe una cuestión de agencia. Lo que el testimonio nos obliga a confrontar no es sólo el subalterno como una víctima (auto) representada, sino también como un agente —en el acto mismo de representación— de un proyecto transformativo que aspira a tornarse hegemónico por derecho propio. En términos de este proyecto, que no es nuestro en ningún sentido inmediato y que, de hecho, puede implicar, desde el punto de vista estructural, una contradicción con nuestra posición de privilegio y de autoridad relativos en el sistema global, el texto testimonial es un *medio* más que un fin en sí mismo. Menchú y las personas que colaboraron con ella en la creación de *I, Rigoberta Menchú* por cierto eran conscientes de que el texto sería una herramienta importante en los derechos humanos y el trabajo solidario que podría tener un efecto positivo en las condiciones genocidas que el texto mismo describe. Sin embargo, el interés de *ella* en el texto es que no se convierta en un objeto para nosotros, nuestro medio de obtener «toda la verdad», toda la realidad de su experiencia. Más bien, es actuar en forma táctica de una manera que, como ella espera, promueva

⁵ Lacan (1977, págs. 310-311) escribe lo siguiente:

Toda declaración de autoridad no tiene otra garantía que su misma enunciación, y resulta inútil que busque otro significante, que de alguna manera no podría aparecer fuera de este lugar. Ello es lo que quiero decir cuando digo que no se puede hablar ningún metalenguaje o, expresado apelando a un aforismo, que no existe un Otro del Otro. Y cuando el legislador (el que afirma establecer las leyes) se presenta a sí mismo para llenar el vacío, lo hace como un impostor.

los intereses de la comunidad y de los grupos y clases sociales que su testimonio representa: los «pobres» (en su propia descripción) guatemaltecos. No obstante, eso es como debe ser, porque no son solo *nuestros* deseos y propósitos los que cuentan en relación con el testimonio.

Esto parece una obviedad, pero es una lección dura de asimilar por completo, pues nos fuerza, empleando la frase de Spivak, a «desaprender el privilegio». Desaprender el privilegio implica reconocer que no es la intención de la práctica cultural subalterna simplemente significar su subalternidad respecto de nosotros. Si eso es lo que el testimonio hace, entonces los críticos como Sklodowska tienen razón al considerarlo una forma de *statu quo*, una clase de costumbrismo posmoderno. La fuerza de un testimonio como *I, Rigoberta Menchú* reside en desplazar la centralidad de los intelectuales y lo que ellos reconocen como cultura, incluidos la historia, la literatura, el periodismo y la redacción etnográfica. Al igual que cualquier otro narrador testimonial, Menchú es también, desde luego, una intelectual, pero, en un sentido, ella es claramente distinta de lo que Gramsci quiso decir con intelectual tradicional, es decir, alguien que satisface los estándares y posee la autoridad de una cultura humanística o científica elevada. La preocupación con la cuestión de la autoridad y la agencia subalterna en el testimonio depende, más bien, de la sospecha de que los intelectuales y las prácticas de escritura son, en sí mismas, cómplices para mantener las relaciones de dominación y de subalternidad.

La cuestión es pertinente al reclamo formulado por Dinesh D'Souza (1991) en el debate sobre el requerimiento universitario del programa de Cultura Occidental de Stanford (que se centraba en la adopción de *I, Rigoberta Menchú* como texto de uno de los módulos del curso) de que *I, Rigoberta Menchú* no es ni buena ni gran literatura. D'Souza escribe: «Celebrar las obras de los oprimidos –aparte del criterio de mérito con el que se juzga otro arte, historia y literatura– es idealizar su sufrimiento, pretender que es naturalmente creativo y darle una condición estética que no comparten ni aprecian aquellos que, en realidad, soportan la opresión» (pág. 87). Se podría argumentar que *I, Rigoberta Menchú* es una de las obras más poderosas de la *literatura* producida en América latina en las décadas pasadas, pero también existe cierto argumento por el que se la considera una provocación en la academia, tal como lo siente D'Souza. El subalterno es, por definición, una posición social que no es, ni puede ser, representada en forma adecuada en las ciencias humanas o en la universidad, por el mero hecho de que las ciencias humanas y la universidad están entre las constelaciones institucionales de poder/conocimiento que crean y sustentan la subalternidad. Sin embargo, esto no significa trazar una línea entre el mundo de la academia y el subalterno, porque el punto

del testimonio es, en primer lugar, intervenir en ese mundo, es decir, en un lugar donde el subalterno no está. En su misma situación de enunciación, que se yuxtapone en forma radical a las posiciones del narrador y del interlocutor, el testimonio está involucrado en los términos opuestos de una dialéctica amo/esclavo, a partir de los cuales se construye: metrópolis/periferia, nación/región, europeo/nativo, criollo/mestizo, élite/popular, urbano/rural, intelectual/manual, femenino/masculino, instruido/analfabeto o semianalfabeto. El testimonio no es más capaz de trascender estas oposiciones que las formas más puramente literarias o científicas de escritura o de narrativa; ello requeriría algo así como una revolución cultural que aboliría o invertiría las condiciones que generan las relaciones de subordinación, explotación y desigualdad en primer lugar. Pero el testimonio implica una nueva forma de expresar estas oposiciones y un nuevo modelo colaborativo para la relación entre la *intelligentsia* y las clases populares.

Retomando el argumento de Rorty acerca del «deseo de solidaridad», una buena parte del atractivo del testimonio debe basarse en el hecho de que representa simbólicamente y recrea, en su producción y recepción, una relación de solidaridad entre nosotros mismos –como miembros de una clase media profesional y como profesionales de las ciencias humanas– y sujetos sociales subalternos. El testimonio le da voz a un sujeto popular-democrático antes anónimo y sin voz, pero de un modo en el que el intelectual o el profesional es interpelado, en su función como interlocutor/lector del relato testimonial, como que está en alianza con este sujeto (y, en cierta medida, es dependiente de él), sin, al mismo tiempo, perder su identidad como intelectual.

Si los testimonios de primera generación como *I, Rigoberta Menchú* eclipsaron textualmente la presencia del interlocutor, en la manera de una historia de vida etnográfica (excepto en sus presentaciones introductorias), se está volviendo cada vez más común, en lo que a veces se denomina la «nueva etnografía», el hecho de poner al interlocutor dentro del relato, de hacer que la dinámica de la interacción y la negociación entre el interlocutor y el narrador sea parte integrante de lo que *testimonio* testifica. Por ejemplo, *Translated Woman: Crossing the Border with Esperanza's Story* (1993), de Ruth Behar, es a menudo mencionado como modelo para el tipo de texto etnográfico en el cual la autoridad (e identidad) del etnógrafo se contrapone con la voz y la autoridad del sujeto cuya historia de vida el etnógrafo está interesado en obtener. En un estilo similar, *In Search of Respect* (1995), la innovadora etnografía de un distribuidor de drogas puertorriqueño de *East Harlem*, de Philippe Bourgois, a menudo enfrenta los valores del investigador –Bourgois– contra los del distribuidor con quien ha entablado una amistad y cuyas historias y conversaciones

él transcribe y reproduce en su texto. En *Event, Metaphor, Memory: Chauri Chaura, 1922-1992* (1995), el historiador de estudios subalternos Shahid Amin está interesado en recuperar la «memoria local» de un levantamiento producido en 1922, en un pequeño pueblo al norte de la India, en el transcurso del cual los campesinos rodearon e incendiaron una estación de policía y provocaron la muerte de veintitrés agentes. Pero también está preocupado por descubrir las maneras de incorporar formalmente las narrativas que encarnan esa memoria a su propia historia del evento, abandonando, así, la típica posición de narrador omnisciente que adopta el historiador y convirtiendo las heterogéneas voces de la comunidad misma en la de los historiadores.

Este método de construir el material testimonial (obviamente, los ejemplos pueden multiplicarse un sinnúmero de veces) pone de manifiesto que lo que sucede en el testimonio no es solo, recordando la explícita objeción de Spivak, la representación textual de un «Otro doméstico», sino también la confrontación, por medio del texto, de una persona (el lector o el interlocutor inmediato) con otra (el narrador o los narradores directos) en el ámbito de una solidaridad *posible*. En este sentido, el testimonio también incluye la nueva posibilidad de una agencia política (es, en esencia, esa posibilidad lo que objeta Stoll). Pero esa posibilidad –si se quisiera, una forma posmodernista de alianza al estilo Frente Popular– está necesariamente construida en el reconocimiento y el respeto por la inconmensurabilidad radical de la situación de las partes involucradas. Más que una empática culpa liberal o corrección política, lo que el testimonio busca poner de manifiesto es la *coalición*. Como Doris Summer (1996) expresa sucintamente, el testimonio “es una invitación a un *tête-à-tête* o conversación cara a cara, no a una charla íntima” (pág. 143).

Nota bibliográfica

Margaret Randall, que ha organizado talleres testimoniales en Cuba y en Nicaragua (y que ha editado un número de testimonios sobre el papel de las mujeres en las revoluciones cubana y nicaragüense), es la autora de un manual muy bueno, aunque difícil de encontrar, sobre cómo preparar un testimonio titulado *Testimonios: A Guide to Oral History* (1985). La primera discusión académica significativa sobre el testimonio de la que tengo conocimiento fue publicada en la colección *Testimonio y literatura*, de 1986, editada por René Jara y Hernán Vidal en el Instituto para el Estudio de Ideologías y Literatura de la Universidad de Minesota. La representación más completa del debate

generado en torno del testimonio en las humanidades literarias alrededor de la década siguiente es la colección editada por Georg Gugelberger titulada *The Real Thing: Testimonial Discourse and Latin America* (1996), que incorpora dos colecciones previas: una de Gugelberger y Michael Kearney para un número especial de *Latin American Perspectives* (vols. 18–19, 1991) y otra de mi autoría junto con Hugo Achugar titulada *La voz del otro: Testimonio, subalternidad y verdad narrativa*, que apareció como un número especial de la *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* (1992). El «manifiesto» literario inicial del testimonio fue el ensayo del novelista-etnógrafo cubano Miguel Barnet (pertinente a su propia *Biography of a Runaway Slave*), «La novela-testimonio: Socioliteratura» (1986), publicada originalmente a fines de la década de 1960 en el periódico cubano *Unión*. Con relación a la incorporación académica del testimonio y sus consecuencias para la pedagogía, véase Carey-Webb y Benz (1996). La colección de Jara y Vidal (1986) coincidió con la famosa colección sobre autoridad etnográfica y prácticas de escritura editada por James Clifford y George Marcus, *Writing Culture* (1986), la que ejerció una enorme influencia sobre los campos de la antropología y la historia. En este aspecto, además, uno debería advertir la pertinencia de los trabajos del Grupo de Estudios Subalternos Sudasiático (véase, por ejemplo: Guha, 1997; Guha y Spivak, 1988) y del Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericano (véase Rabasa, Sanjinés y Carr, 1994/1996). Tanto para los científicos sociales como para los críticos literarios, los grandes ensayos de Walter Benjamin, «*The Storyteller*» y «*Theses on the Philosophy of History*» (véase Benjamin, 1969), deberían considerarse piedras angulares para la conceptualización del testimonio.

Referencias bibliográficas

- Amin, S. (1995). *Event, Metaphor, Memory: Chauri Chaura 1922–1992*, Berkeley, University of California Press.
- Barnet, M. (1986). «La novela-testimonio: Socioliteratura», en R. Jara y H. Vidal (comps.), *Testimonio y Literatura*, Mineápolis, University of Minnesota, Institute for the Study of Ideologies and Literatures, págs. 280-301.
- Behar, R. (1993). *Translated Woman: Crossing the Border with Esperanza's Story*, Boston, Beacon.

- Benjamin, W. (1969). *Illuminations*, Nueva York, Schocken, traducción de H. Zohn.
- Beverley, J. y Achugar, H. (comps.) (1992). «La voz del otro: Testimonio, subalternidad, y verdad narrativa», *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 36, número especial.
- Bourgois, P. (1995). *In Search of Respect*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- Carey-Webb, A. y Benz, S. (comps.) (1996). *Teaching and Testimony*, Albany, State University of New York Press.
- Clifford, J. y Marcus, G. E. (comps.) (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press.
- D'Souza, D. (1991). *Illiberal Education*, Nueva York, Free Press.
- Gugelberger, G. M. (comp.) (1996). *The Real Thing: Testimonial Discourse and Latin America*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Gugelberger, G. M. y Kearney, M. (comps.) (1991). *Latin American Perspectives*, 18-19, número especial.
- Guha, R. (comp.) (1997). *A Subaltern Studies Reader*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Guha, R. y Spivak, G. C. (comps.) (1988). *Selected Subaltern Studies*, Nueva York, Oxford University Press.
- Jara, R. (1986). «Prólogo», en R. Jara y H. Vidal (comps.), *Testimonio y literatura*, Mineápolis, University of Minnesota, Institute for the Study of Ideologies and Literatures, págs. 1-3.
- Jara, R. y Vidal, H. (comps.) (1986). *Testimonio y literatura*. Mineápolis, University of Minnesota, Institute for the Study of Ideologies and Literatures.
- Lacan, J. A. (1977). *Écrits: A selection*, Nueva York, W. W. Norton.
- Menchú, R. (1984). *I, Rigoberta Menchú: An Indian Woman in Guatemala*, Londres, Verso, presentado por E. Burgos-Debray, traducido del castellano por A. Wright. [Hay versión en castellano: Elizabeth

- Burgos (1985). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, México, Siglo XXI.]
- Pratt, M. L. (1986). «Fieldwork in common places», en J. Clifford y G. E. Marcus (comps.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press, págs. 27-50.
- Rabasa, J.; Sanjinés, J. y Carr, R. (comps.) (1996). «Subaltern studies in the Americas», *Disposition*, 19(46), número especial, contribuciones escritas en 1994.
- Randall, M. (1985). *Testimonios: A Guide to Oral History*, Toronto, Participatory Research Group.
- Rivero, E. (1984-1985). «Testimonio y conversaciones como discurso literario: Cuba y Nicaragua», *Literature and Contemporary Revolutionary Culture*, 1, págs. 218-228.
- Rorty, R. (1985). «Solidarity or objectivity?» en J. Rajchman y C. West (comps.), *Postanalytic Philosophy*, Nueva York, Columbia University Press, págs. 3-10.
- Sklodowska, E. (1982). «La forma testimonial y la novelística de Miguel Barnet», *Revista / Review Interamericana*, 12, págs. 368-380.
- Sklodowska, E. (1996). «Spanish American testimonial novel: Some afterthoughts», en G. M. Gugelberger (comp.), *The Real Thing: Testimonial Discourse and Latin America*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press, págs. 84-100.
- Sommer, D. (1996). «No secrets», en G. M. Gugelberger (comp.), *The Real Thing: Testimonial Discourse and Latin America*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press, págs. 130-160.
- Spivak, G. C. (1988). «Can the subaltern speak?», en C. Nelson y L. Grossberg (comps.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana, University of Illinois Press, págs. 280-316.
- Stoll, D. (1999). *Rigoberta Menchú and the Story of All Poor Guatemalans*, Boulder (Colorado), Westview.
- Taylor, C. (1994). «The politics of recognition», en C. Taylor: K. A. Appiah, J. Habermas, S. C. Rockefeller, M. Walzer y S. Wolf, en A. Gutmann (comp.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.

23

La investigación-acción participativa

La acción comunicativa y la esfera pública

Stephen Kemmis y Robin McTaggart

La investigación-acción participativa tiene una extensa historia en muchos campos de la práctica social. Nuestro objetivo en este capítulo es desarrollar la perspectiva de la investigación-acción participativa que ha moldeado nuestra propia teoría y práctica durante los últimos años. Comenzamos con una breve visión general de la evolución de nuestro propio pensamiento y la influencia de varias generaciones de investigación-acción. Es nuestro capítulo acerca de la «Investigación-acción participativa» para la segunda edición inglesa de este *Manual*, identificamos diversos enfoques claves de la investigación-acción, los sitios y los escenarios donde se usan con más frecuencia, varias críticas que se sugirieron para cada uno y las fuentes clave para explorarlos (Kemmis y McTaggart, 2000). Los enfoques identificados fueron una mezcla algo ecléctica: investigación participativa, investigación-acción en el aula, aprendizaje acción, ciencia acción, enfoques de sistemas blandos e investigación-acción industrial. Aquí volvemos a resumir estos enfoques, pero no reiteramos nuestras perspectivas de ellos en este capítulo. Reconocemos la influencia de cada enfoque en el campo y como estímulo para la reflexión sobre nuestras ideas y prácticas.

Para nuestros propósitos actuales, procedemos a desarrollar una perspectiva abarcadora de la práctica social y a reflexionar sobre los

aspectos de nuestro propio trabajo que llamamos «mitos, malas interpretaciones y errores» para desplazarnos hacia la investigación reconceptualizadora misma como práctica social. Pensar en la investigación como práctica social nos conduce a una exploración de la noción de Habermas de la esfera pública como un modo de extender la teoría y la práctica de la investigación-acción. Esperamos que este argumento muestre con mayor claridad el modo en que la investigación-acción participativa difiere de otras formas de investigación social, ya que integra más claramente sus intenciones políticas y metodológicas. Anticipamos que este argumento proporcionará una dirección para una nueva generación de investigación-acción participativa y confiamos en que fortalecerá la teoría y la práctica de la investigación-acción participativa en los múltiples campos y escenarios que se inspiran en sus tradiciones, ideas y desafíos intelectual y moralmente ricos.

La familia de la investigación-acción

La investigación-acción comenzó con una idea atribuida al psicólogo social Kurt Lewin. Se expresó por primera vez en el trabajo del Instituto Tavistock de Relaciones Humanas en el Reino Unido (Rapaport, 1970), en ocasión de la visita, en 1933 y 1936, de Lewin, quien mantuvo contacto con ellos durante muchos años. Las primeras publicaciones del propio Lewin (1946, 1952) sobre la investigación-acción se relacionaban con los programas de acción de la comunidad en los Estados Unidos durante la década de 1940. Sin embargo, vale la pena aclarar que Altrichter y Gsetz (1997) argumentaron que hubo enfoques anteriores, más «accionistas», de la investigación-acción en el desarrollo de la comunidad practicados por H. G. Moreno, por ejemplo, que trabajaba con prostitutas en Viena a inicios del siglo XX. No obstante, el trabajo y la reputación de Lewin dieron ímpetu a los movimientos de investigación-acción en muchas disciplinas diferentes. Stephen Corey inició la investigación-acción en educación en los Estados Unidos poco después de que se publicó el trabajo de Lewin (Corey, 1949, 1953). Sin embargo, los esfuerzos por reinterpretar y justificar la investigación-acción en términos de la ideología positivista predominante en los Estados Unidos provocaron un declive temporario en su desarrollo allí (Kemmis, 1981).

Una segunda generación de investigación-acción, que se basa en una tradición británica de investigación-acción en desarrollo organizacional defendido por investigadores del Instituto Tavistock (Rapaport, 1970), comenzó en Gran Bretaña con el Proyecto Ford de Enseñanza

dirigido por John Elliott y Clem Adelman (Elliott y Adelman, 1973). El reconocimiento en Australia del carácter «práctico» de la iniciativa británica provocó pedidos de investigación-acción más explícitamente «crítica» y «emancipadora» (Carr y Kemmis, 1986). El impulso crítico de la investigación-acción australiana fue igualado por defensas similares en Europa (Brock-Utne, 1980). Estas defensas y los esfuerzos para lograr su realización fueron denominados la tercera generación de investigación-acción. Una cuarta generación de investigación-acción emergió en la conexión entre la investigación-acción crítica y emancipadora y la investigación-acción participativa que se había desarrollado en el contexto de movimientos sociales en el mundo en desarrollo, propugnados por personas tales como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Rajesh Tandon, Anisur Rahman y Marja-Liisa Swantz, así como también por trabajadores estadounidenses y británicos dedicados a la educación y la alfabetización de adultos, el desarrollo de la comunidad y los estudios del desarrollo, tales como Budd Hall, Myles Horton, Robert Chambers y John Gaventa. Dos temas clave fueron: (a) el desarrollo de argumentos teóricos para enfoques más «accionistas» de la investigación-acción, y (b) la necesidad de investigadores participativos de la investigación-acción para crear vínculos con movimientos sociales amplios.

La investigación participativa

La investigación participativa es una filosofía alternativa de investigación social (y vida social, vivencia), muchas veces asociada con la transformación social en el Tercer Mundo. Tiene sus raíces en la teología de la liberación y en enfoques neomarxistas del desarrollo de la comunidad (por ejemplo, en América Latina), pero también tiene orígenes bastante liberales en el activismo por los derechos humanos (por ejemplo, en Asia). Con frecuencia se usan tres atributos en particular para distinguir la investigación participativa de la investigación convencional: propiedad compartida de los proyectos de investigación, análisis de los problemas sociales, basado en la comunidad, y una orientación hacia la acción en la comunidad. Dado su compromiso con el desarrollo social, económico y político que responde a las necesidades y las opiniones de las personas comunes, los defensores de la investigación participativa han destacado la política de la investigación social convencional, con el argumento de que la ciencia social ortodoxa, a pesar de su afirmación de que valora la neutralidad, en general sirve a la función ideológica de justificar la posición y los intereses de los ricos y los poderosos (Fals Borda y Rahman, 1991; Fores-

ter, Pitt y Welsh, 1993; Freire, 1982; Greenwood y Levin, 2000, 2001; Hall, Gillette y Tandon, 1982; Horton, Kohl y Kohl, 1990; McGuire, 1987; McTaggart, 1997; Oliveira y Darcy, 1975; Park, Brydon-Miller, Hall y Jackson, 1993).

La investigación-acción crítica

La investigación-acción crítica expresa un compromiso de juntar el análisis social amplio —el autoestudio autorreflexivo y colectivo de la práctica, la forma en que se usa el lenguaje, la organización y el poder en una situación local— y la acción para mejorar las cosas.

La investigación-acción crítica está fuertemente representada en la bibliografía de la investigación-acción educativa, y allí emerge de las insatisfacciones con la investigación-acción en el aula que, en general, no toma una visión amplia de la función de la relación entre la educación y el cambio social. Tiene un fuerte compromiso con la participación, así como también con los análisis sociales en la tradición de la ciencia social crítica que revelan el desempoderamiento y la injusticia creados en las sociedades industrializadas. Durante los tiempos recientes, la investigación-acción crítica también ha intentado tener en cuenta la desventaja atribuible al género y a la etnicidad, así como también a la clase social, su punto inicial de referencia (Carr y Kemmis, 1986; Fay, 1987; Henry, 1991; Kemmis, 1991; Marika, Ngurruwutthun y White, 1992; McTaggart, 1991a, 1991b, 1997; Zuber-Skerrit, 1996).

La investigación-acción en el aula

La investigación-acción en el aula en general incluye el uso de modos de investigación interpretativos cualitativos y la recolección de datos por parte de los docentes (muchas veces con la ayuda de académicos) con una visión de los docentes emitiendo juicios acerca de cómo mejorar sus propias prácticas. La práctica de la investigación-acción en el aula tiene una extensa tradición, pero ha obtenido y perdido el apoyo en forma intermitente, principalmente porque el trabajo teórico que la justificaba se quedó atrás de los movimientos educativos progresistas que le dieron vida en ciertos momentos históricos (McTaggart, 1991a; Noffke, 1990, 1997). Se da primacía a la autocomprensión y los juicios de los docentes. El énfasis es «práctico», es decir, está en las interpretaciones que hacen los docentes y los alumnos y a las que

obedecen en la situación. En otras palabras, la investigación-acción en el aula no es solo práctica idealmente, de un modo utópico, ni solo la forma en que las interpretaciones podrían ser distintas «en teoría»; también es práctica en el sentido aristotélico del razonamiento práctico acerca de cómo actuar correctamente y bien en una situación con la que nos enfrentamos. Si los investigadores universitarios se involucran, su función es de servicio para los docentes. Dichos investigadores universitarios muchas veces son defensores del «conocimiento de los docentes» y pueden rechazar o disminuir la relevancia de discursos más teóricos tales como la teoría crítica (Dadds, 1995; Elliott, 1976-1977; Sagor, 1992; Stenhouse, 1975; Weiner, 1989).

El aprendizaje-acción

El aprendizaje-acción tiene sus orígenes en el trabajo del defensor Reg Revans, que consideró que los enfoques tradicionales de la investigación de gestión eran inútiles para resolver los problemas de las organizaciones. El primer trabajo de Revans con administradores de las minas de carbón que intentaban mejorar la seguridad del lugar de trabajo marca un punto de inflexión significativo para la función de los profesores, ya que los involucró directamente en la gestión de problemas en las organizaciones.

La idea fundamental del aprendizaje acción es reunir a las personas para aprender de las distintas experiencias. Se enfatiza el estudio de la situación de uno mismo, se aclara lo que la organización trata de lograr y se trabaja para despejar los obstáculos. Las aspiraciones clave son la eficacia y la eficiencia organizacionales, aunque los defensores del aprendizaje acción afirman el propósito moral y el contenido de su propio trabajo y del de los administradores que buscan involucrar en el proceso (Clark, 1972; Pedler, 1991; Revans, 1980, 1982).

La ciencia-acción

La ciencia-acción enfatiza el estudio de la práctica en ambientes organizacionales como fuente de nuevas comprensiones y una mejor práctica. El campo de la ciencia acción sistemáticamente construye la relación entre la psicología organizacional académica y los problemas prácticos cuando son experimentados en las organizaciones. Identifica dos aspectos del conocimiento profesional: (a) el conocimiento formal que se cree que comparten todos los miembros competentes de la pro-

fesión y en el que son instruidos los profesionales durante su capacitación inicial, y (b) el conocimiento profesional de interpretación y actuación. También se hace una distinción entre la «teoría adoptada» del profesional y sus «teorías en uso», y las «brechas» entre estas se usan como puntos de referencia para el cambio. Un factor clave para analizar estas brechas entre la teoría y la práctica es ayudar al profesional a desenmascarar los «encubrimientos» que se usan, en especial cuando los participantes se sienten ansiosos o amenazados. El enfoque aspira al desarrollo del «practicante reflexivo» (Argyris, 1990; Argyris y Schön, 1974, 1978; Argyris, Putnam y McLain Smith, 1985; Reason, 1988; Schön, 1983, 1987, 1991).

Enfoques de los sistemas blandos

Los sistemas blandos tienen sus orígenes en las organizaciones que usan los llamados «sistemas duros» de ingeniería, en especial para la producción industrial. La metodología de los sistemas blandos es la analogía de los «sistemas» humanos para la ingeniería en sistemas que se desarrolló como la ciencia del flujo de producto e información. Se define como oposicional a la ciencia positivista con énfasis en la comprobación de hipótesis. El investigador (en general, un consultor externo) asume un rol como miembro o capacitador de una discusión en una situación problemática real. El investigador trabaja con participantes para generar algunos modelos (de sistemas) de la situación y usa los modelos para cuestionar la situación y para sugerir un curso de acción revisado (Checkland, 1981; Checkland y Scholes, 1990; Davies y Ledington, 1991; Flood y Jackson, 1991; Jackson, 1991; Kolb, 1984).

La investigación-acción industrial

La investigación-acción industrial tiene una historia extensa, que se remonta a la influencia postlewiniana en la psicología organizacional y en el desarrollo organizacional del Instituto Tavistock de Relaciones Humanas en Gran Bretaña y el Centro de Investigación para la Dinámica de Grupo en los Estados Unidos. En general, es guiada por consultores, que defienden muy fuertemente la colaboración entre los científicos sociales y los miembros de diferentes niveles de la organización. El trabajo por lo general se expresa en el lenguaje de la democratización del lugar de trabajo, pero exploraciones más recientes han aspirado más explícitamente a la democratización del

acto de investigación mismo, siguiendo la teoría y la práctica del movimiento de investigación participativo. En especial, en sus manifestaciones más recientes, la investigación-acción industrial se diferencia de la ciencia acción y su énfasis en la cognición y adopta un enfoque preferido en la reflexión y en la necesidad de un cambio social y organizacional más amplio. Algunos defensores han usado la teoría crítica como recurso para expresar aspiraciones a formas más participativas de trabajo y evaluación, pero en general el estilo es más humanístico e individualista que crítico. Son comunes los énfasis en los sistemas sociales en las organizaciones, tales como mejorar la efectividad organizacional y las relaciones de los empleados. Asimismo, la aspiración lewiniana a aprender a partir de intentar producir un cambio es un tema fuerte (Bravette, 1996; Elden, 1983; Emery y Thorsrud, 1976; Emery, Thorsrud y Trist, 1969; Foster, 1972; Levin, 1985; Pasmore y Friedlander, 1982; Sandkull, 1980; Torbert, 1991; Warmington, 1980; Whyte, 1989, 1991).

La aparición de la investigación-acción participativa crítica

Hasta fines de la década de 1990, el sello del campo de la investigación-acción fue el eclecticismo. Si bien la idea lewiniana muchas veces se usó como un primer punto de legitimación, habían aparecido fundamentos y prácticas muy diversos en disciplinas diferentes. El aislamiento de mucha bibliografía bajo rúbricas disciplinarias significó que había poco diálogo entre los grupos de distintos practicantes y defensores. Los aumentos de la visibilidad y la popularidad de los enfoques rápidamente cambiaron esta situación. Hubo un gran crecimiento en la escala y la concurrencia de los congresos mundiales sobre investigación-acción participativa, así como también un creciente interés en las conferencias sociológicas internacionales. La investigación-acción reapareció como un enfoque influyente en los Estados Unidos (Greenwood y Levin, 2000, 2001). Las nuevas asociaciones entre los investigadores y una vasta bibliografía de crítica de la modernidad y su insinuación del Estado y los sistemas sociales capitalistas, neocapitalistas y poscapitalistas dentro de la vida social crearon el impulso para el diálogo y la posibilidad de él. Se entendieron mejor la distribución histórica y geográfica de los enfoques de la investigación-acción alrededor del mundo y sus interrelaciones.

La investigación-acción participativa crítica surgió como parte de este diálogo. Aspiraba a proporcionar un marco de referencia para

la comprensión y la crítica de sí misma y sus predecesores, y a ofrecer una forma de trabajar que abordaba el creciente individualismo, el desencanto y la dominación de la razón instrumental, características clave del «malestar de la modernidad» (Taylor, 1991). La investigación-acción participativa crítica, como la comprendemos ahora, también crea una forma de interpretar nuestras propias perspectivas sobre la investigación-acción a medida que se desarrollan en forma práctica, teórica y pedagógica a lo largo del tiempo (por ejemplo, Carr y Kemmis, 1986; Kemmis y McTaggart, 1988a; 1988b, 2000; McTaggart, 1991a). Antes de revisar algunos de los mitos, las malas interpretaciones y los errores asociados a nuestro trabajo durante tres décadas, presentamos un resumen de lo que consideramos las características principales de la investigación-acción participativa. Lo hacemos para identificar algunos principios clave como marcadores de progreso, pero luego volvemos a mirar nuestra propia experiencia a fin de desarrollar lo que potencialmente podría considerarse el fundamento para una nueva generación de investigación-acción participativa crítica.

Características principales de la investigación-acción participativa

Si bien el proceso de la investigación-acción participativa está sólo escasamente descrito en términos de una secuencia mecánica de pasos, en general se piensa que incluye una espiral de ciclos autorreflexivos de lo siguiente:

- *Planificar* un cambio
- *Actuar y observar* el proceso y las consecuencias del cambio
- *Reflexionar* acerca de estos procesos y estas consecuencias
- *Replanificar*
- *Actuar y observar nuevamente*
- *Volver a reflexionar*, y así sucesivamente...

La Figura 23.1 presenta esta espiral de autorreflexión en forma de diagrama. En realidad, el proceso tal vez no sería tan ordenado como sugiere esta espiral de ciclos autocontenidos de planificación, actuación y observación, y reflexión. Las etapas se superponen, y los planes iniciales rápidamente se vuelven obsoletos a la luz de aprender de la experiencia. A decir verdad, es probable que el proceso sea más fluido, abierto y receptivo. El criterio de éxito no es el hecho de si los participantes han seguido los pasos fielmente, sino más bien si tienen un sentido fuerte y auténtico del desarrollo y la evolución en sus *prác-*

ticas, sus *comprensiones* de sus prácticas y las *situaciones* en las que ejercen sus prácticas.

Cada uno de los pasos resumidos en la espiral de autorreflexión es emprendido mejor en forma colaborativa por los coparticipantes en el proceso de investigación-acción participativa. No todos los teóricos de la investigación-acción colocan este énfasis en la colaboración; argumentan que la investigación-acción con frecuencia es un proceso solitario de autorreflexión sistemática. Reconocemos que muchas veces es así; sin embargo, sostenemos que la investigación-acción participativa se conceptualiza mejor en términos colaborativos. La investigación-acción participativa es, en sí misma, un proceso social y educativo. Los «sujetos» de la investigación-acción participativa emprenden su investigación como una práctica social. Además, el «objeto» de la investigación-acción participativa es social; la investigación-acción participativa apunta a estudiar, replantear y reconstruir las prácticas sociales. *Si las prácticas están constituidas en la interacción social entre las personas, cambiar las prácticas es un proceso social.* Desde luego, una persona puede cambiar de modo que los demás estén obligados a reaccionar o a responder en forma diferente al comportamiento cambiado de ese individuo, pero la participación dispuesta y comprometida de aquellos cuyas interacciones constituyen la práctica es necesaria, al final, para garantizar y legitimar el cambio. La investigación-acción participativa ofrece una oportunidad de crear foros en los que las personas puedan unirse como coparticipantes en la lucha por rehacer las prácticas en las que interactúan, foros en los que se pueda aspirar a la racionalidad y a la democracia juntas sin una separación artificial hostil, en última instancia, para ambas. En su libro *Between Fact and Norms*, Jürgen Habermas describió este proceso en términos de «abrir un espacio comunicativo» (Habermas, 1996), tema al que regresaremos más adelante.

En el mejor de los casos, entonces, la investigación-acción participativa es un proceso social de aprendizaje colaborativo realizado por grupos de personas que se unen para cambiar las prácticas a través de las que interactúan en un mundo social compartido en el que, para mejor o para peor, vivimos con las consecuencias de las acciones de cada uno.

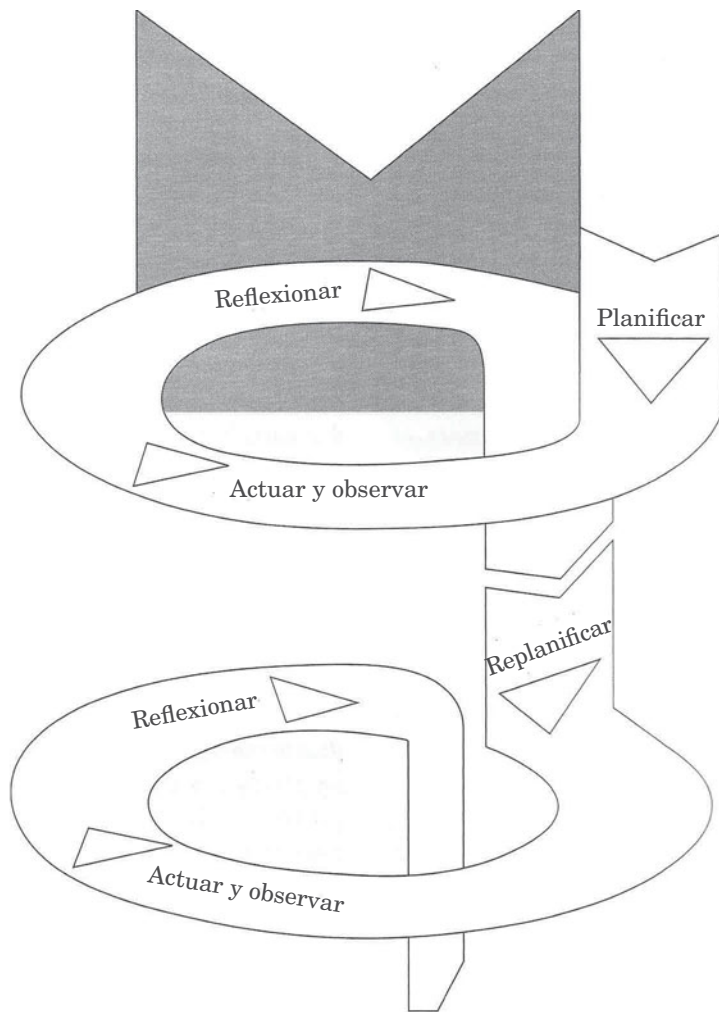


Figura 23.1: La espiral de la investigación-acción.

Debería hacerse hincapié en el hecho de que la investigación-acción participativa incluye la investigación de prácticas *reales* y no de prácticas *abstractas*. Supone aprender acerca de las prácticas reales, materiales, concretas y particulares de personas particulares en lugares particulares. Si bien, por supuesto, no es posible suspender la inevitable abstracción que ocurre cada vez que usamos el lenguaje para nombrar, describir, interpretar y evaluar las cosas, la investigación-acción participativa difiere de otras formas de investigación por

ser más obstinada respecto de su enfoque en cambiar las prácticas particulares de los practicantes particulares. Quienes se dedican a la investigación-acción participativa pueden estar interesados en prácticas en general o en lo abstracto, pero su principal preocupación está en cambiar las prácticas en el «aquí y ahora». Desde nuestro punto de vista, estos investigadores no necesitan disculparse por ver su trabajo como mundano y atascado en la historia; por el contrario, al hacerlo, tal vez eviten algunos de los peligros filosóficos y prácticos del idealismo que sugiere que una visión más abstracta de la práctica podría hacer posible trascender o estar por encima de la historia y evitar los engaños de la perspectiva de que es posible encontrar un puerto seguro en las proposiciones abstractas que interpretan, pero que, en sí mismas, no constituyen la práctica. La investigación-acción participativa es un proceso de aprendizaje cuyos frutos son los cambios reales y materiales en lo siguiente:

- Lo que hacen las personas
- Cómo las personas interactúan con el mundo y con los demás
- Qué quieren decir las personas y qué valoran
- Los discursos en los que las personas comprenden e interpretan su mundo

A través de la investigación-acción participativa, las personas pueden llegar a comprender que y como sus prácticas sociales y educativas están localizadas en las circunstancias particulares materiales, sociales e históricas que las *produjeron* y por las cuales son *reproducidas* en la interacción social cotidiana en un escenario en particular. Además, son el producto de ellas. Al comprender sus prácticas como el producto de circunstancias particulares, estos investigadores están alertas a pistas acerca de cómo puede ser posible *transformar* las prácticas que están produciendo y reproduciendo a través de sus formas actuales de trabajar. Si sus prácticas actuales son el producto de un grupo particular de intenciones, condiciones y circunstancias, otras prácticas (u otras transformadas) pueden producirse y reproducirse con otras intenciones, condiciones y circunstancias (u otras transformadas).

Concentrarse en las prácticas de un modo concreto y específico las vuelve accesibles para la reflexión, la discusión y la reconstrucción como productos de circunstancias pasadas que son capaces de ser modificadas en y para circunstancias presentes y futuras. Mientras que reconocer que la verdadera realización en espacio y tiempo de cada práctica es pasajera y fugaz, y que puede conceptualizarse sólo en los términos inevitablemente abstractos (aunque cómodamente imprecisos) que proporciona el lenguaje, los investigadores de la investigación-acción participativa apuntan a comprender sus propias prácticas

particulares al tiempo que emergen en sus propias circunstancias particulares sin reducirlas al estado fantasmal de lo general, lo abstracto o lo ideal o, quizás, deberíamos decir, lo irreal.

Si la investigación-acción participativa se entiende en estos términos, entonces a través de sus investigaciones, estos investigadores tal vez deseen volverse especialmente sensibles a las formas en que sus prácticas particulares son *prácticas sociales* de

- comunicación,
- producción, y
- organización social

materiales, simbólicas y sociales que dan forma y son formadas por las *estructuras sociales* en

- el campo cultural/simbólico,
- el campo económico, y
- el campo sociopolítico,

que dan forma y son formados por los *medios sociales* del

- lenguaje/los discursos,
- el trabajo, y
- el poder,

que, en gran medida, dan forma, pero también pueden ser formados por el *conocimiento* de los participantes expresado en sus

- comprensiones,
- habilidades, y
- valores

que, a su vez, dan forma y son formados por sus *prácticas sociales* de

- comunicación,
- producción, y
- organización social materiales, simbólicas y sociales, y así sucesivamente,

Estas relaciones están representadas en un diagrama en la Figura 23.2.

Los investigadores de la investigación-acción participativa podrían considerar, por ejemplo, la forma en que sus actos de comunicación, producción y organización social están entrecruzados e inte-

relacionados en las prácticas reales y particulares que los conectan con los demás en las situaciones reales en las que se encuentran (por ejemplo, comunidades, barrios, familias, escuelas, hospitales y lugares de trabajo). Tienen en cuenta la forma en que, al cambiar en forma colaborativa los modos en que participan con los demás en estas prácticas, pueden cambiar las *prácticas* mismas, su *comprensión* de estas prácticas y las *situaciones* en las que viven y trabajan.

Para muchas personas, la imagen de la espiral de ciclos de autorreflexión (planificación, actuación y observación, reflexión, replanificación, etc.) se ha vuelto la característica dominante de la investigación-acción como enfoque. Desde nuestro punto de vista, la investigación-acción participativa tiene otras siete características clave que son, por lo menos, tan importantes como la espiral autorreflexiva.

1. *La investigación-acción participativa es un proceso social.* La investigación-acción participativa deliberadamente explora *la relación entre el mundo individual y el social*. Reconoce que «no es posible ninguna individuación sin socialización, y ninguna socialización es posible sin individuación» (Habermas, 1992b, pág. 26), y que los procesos de individuación y socialización siguen dando forma a los individuos y a las relaciones sociales en todos los escenarios en los que nos encontramos. La investigación-acción participativa es un proceso seguido en la investigación en escenarios tales como los del desarrollo de la comunidad y la educación, cuando las personas –individual o colectivamente– tratan de comprender cómo son formadas y reformadas como individuos y entre ellas en una variedad de escenarios, por ejemplo, cuando los docentes trabajan juntos (o con los alumnos) para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase.

2. *La investigación-acción participativa es participativa.* La investigación-acción participativa llama a las personas a examinar su *conocimiento* (comprensión, habilidades y valores) y sus categorías interpretativas (las formas en que se interpretan a sí mismas y su acción en el mundo social y material). Es un proceso en el que todos los individuos de un grupo tratan de llegar a saber cómo manejar los modos en los que su conocimiento moldea su sentido de la identidad y la agencia, y reflexionar críticamente acerca de cómo su conocimiento actual enmarca y restringe su acción. También es participativa en el sentido de que las personas sólo pueden realizar investigación-acción «sobre» sí mismas, ya sea individual o colectivamente. *No* investigan a otros.

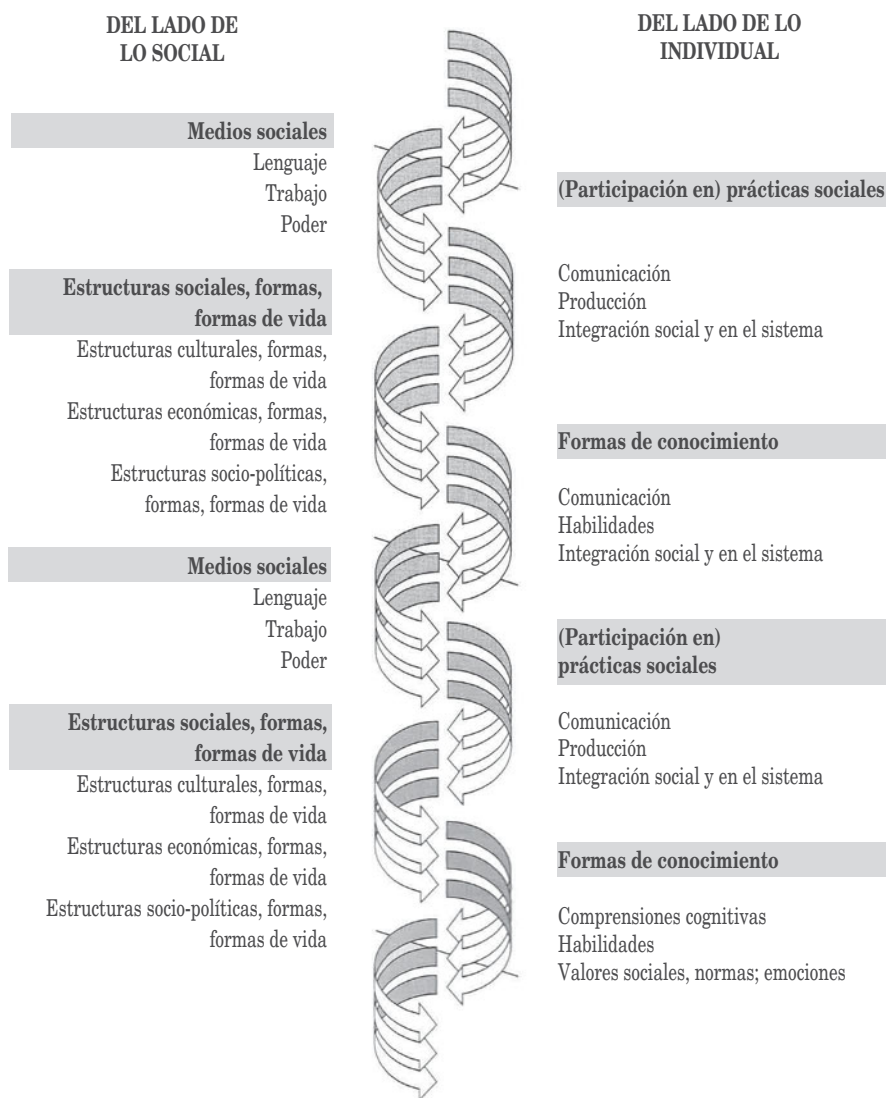


Figura 23.2: Relaciones recursivas de la intermediación social que la investigación-acción aspira a transformar.

3. *La investigación-acción participativa es práctica y colaborativa.* La investigación-acción participativa llama a las personas a examinar las *prácticas sociales* que las vinculan con los demás en la interacción social. Es un proceso en el que las personas exploran sus prácticas de comunicación, producción y organización social y tratan

de explorar cómo mejorar sus interacciones cambiando los actos que las constituyen, es decir, reducir la medida en que los participantes experimentan estas interacciones (y sus consecuencias a más largo plazo) como irracionales, improductivas (o ineficientes), injustas y/o insatisfactorias (alienantes). Los investigadores de la investigación-acción participativa aspiran a trabajar juntos en la reconstrucción de sus interacciones sociales reconstruyendo los actos que las constituyen.

4. *La investigación-acción participativa es emancipadora.* La investigación-acción participativa aspira a ayudar a las personas a recuperar y a liberarse de las restricciones de las *estructuras sociales* irracionales, improductivas, injustas e insatisfactorias que limitan su autodesarrollo y su autodeterminación. Es un proceso en el que las personas exploran las formas en que sus prácticas son moldeadas y restringidas por estructuras sociales más amplias (culturales, económicas y políticas) y consideran si pueden intervenir para liberarse de estas restricciones o, si no pueden, cuál es la mejor manera de trabajar dentro y alrededor de ellas para minimizar la medida en que contribuyen con la irracionalidad, la falta de productividad (ineficiencia), la injusticia y las insatisfacciones (alienación) como personas cuyo trabajo y cuyas vidas contribuyen a la estructuración de una vida social compartida.

5. *La investigación-acción participativa es crítica.* La investigación-acción participativa aspira a ayudar a las personas a recuperar y a liberarse de las restricciones incrustadas en los *medios sociales* a través de los que interactúan: su lenguaje (discursos), sus modos de trabajo y las relaciones sociales de poder (en las que experimentan afiliación y diferencia, inclusión y exclusión, las relaciones en las que, gramaticalmente hablando, interactúan con otros en primera, segunda o tercera persona). Es un proceso en el que las personas deliberadamente se proponen defender y reconstituir las formas irracionales, improductivas (o ineficientes), injustas y/o insatisfactorias (alienantes) de interpretar y describir su mundo (por ejemplo, lenguaje, discursos), las formas de trabajar (trabajo) y las formas de relacionarse con los demás (poder).

6. *La investigación-acción participativa es reflexiva (por ejemplo, recursiva, dialéctica).* La investigación-acción participativa aspira a ayudar a las personas a investigar la realidad a fin de cambiarla (Fals Borda, 1979) y (podríamos agregar) a cambiar la realidad a fin de investigarla. En particular, es un proceso deliberado a través del cual

las personas intentan transformar sus prácticas mediante una espiral de ciclos de acción y reflexión críticas y autocríticas. Como la Figura 23.3 (presentada anteriormente) intenta mostrar, es un proceso social deliberado diseñado para ayudar a colaborar a grupos de personas a transformar su mundo a fin de aprender más acerca de la naturaleza de las relaciones recursivas entre lo siguiente:

- Sus *prácticas* (el trabajo) (individuales y sociales)
- Su *conocimiento de sus prácticas* (los trabajadores)
- Las *estructuras sociales* que dan forma a sus prácticas y las restringen (el lugar de trabajo)
- Los *medios sociales* en los que se expresan sus prácticas (los discursos en los que se representa y se tergiversa su trabajo)

Desde nuestro punto de vista, esto significa la práctica teorizante. Sin embargo, la investigación-acción participativa no adopta una visión de salón de la teorización; más bien, es un proceso de aprendizaje, con los otros, haciendo: cambiando las formas en que interactuamos en un mundo social compartido.

7. *La investigación-acción participativa aspira a transformar la teoría y la práctica.* La investigación-acción participativa no considera que la teoría ni la práctica sean preeminentes en la relación entre la teoría y la práctica; más bien, aspira a articular y desarrollar cada relación con el otro a través del razonamiento crítico acerca de la teoría y de la práctica y sus consecuencias. Su objetivo no es desarrollar formas de teoría que puedan erigirse por encima y más allá de la práctica, como si la práctica pudiera controlarse y determinarse sin considerar los detalles de las situaciones prácticas a los que se enfrentan los practicantes en sus vidas y su trabajo cotidianos. Tampoco apunta a desarrollar formas de práctica que podrían considerarse autojustificativas, como si la práctica pudiera ser juzgada en ausencia de marcos teóricos que les dan su valor y significancia y que proporcionan criterios fundamentales para explorar la medida en que las prácticas y sus consecuencias resultan ser irracionales, injustas, alienantes o insatisfactorias para las personas involucradas en ellas y afectadas por ellas. Por lo tanto, la investigación-acción participativa supone «salir» de los aspectos concretos de situaciones particulares, tal como las entienden las personas dentro de ellas, para explorar el potencial de diferentes perspectivas, teorías y discursos que podrían ayudar a iluminar prácticas particulares y escenarios particulares como base para desarrollar percepciones e ideas críticas acerca de cómo las cosas podrían ser transformadas. De la misma manera, supone «llegar» desde los puntos de vista proporcionados por diferentes perspectivas,

teorías y discursos para explorar la medida en que proporcionan a los practicantes mismos una comprensión crítica de los problemas y las cuestiones a los que realmente se enfrentan en situaciones locales específicas. Por lo tanto, la investigación-acción participativa aspira a transformar *tanto* las teorías y las prácticas de los practicantes *como* las teorías y las prácticas de otros cuyas perspectivas y prácticas pueden ayudar a dar forma a las condiciones de vida y de trabajo en escenarios locales en particular. De esta manera, la investigación-acción participativa aspira a conectar lo local y lo global y a vivir el eslogan de que lo personal es político.

Estas siete características resumen algunas de las principales características de la investigación-acción participativa tal como la vemos. Es una visión partisana particular. Hay escritores de la investigación-acción que prefieren moverse de inmediato de una descripción general del proceso de la investigación-acción (en especial la espiral autorreflexiva) a cuestiones de metodología y técnica de investigación, una discusión de las formas y los medios de recopilar datos en diferentes escenarios sociales y educativos. Se trata de una visión de la investigación-acción de alguna manera impulsada metodológicamente; sugiere que los métodos de investigación son lo que convierte la investigación-acción en «investigación». Esto no es para argumentar que los investigadores de la investigación-acción no puedan ser capaces de llevar a cabo una investigación sólida; más bien, es para hacer hincapié en que una investigación sólida debe respetar mucho más que los cánones del método.

Mitos, malas interpretaciones y errores en la investigación-acción participativa

La visión crítica de la investigación-acción participativa que desarrollamos a lo largo de más de dos décadas, desde 1981, emergió en una práctica que incluyó algunos éxitos; sin embargo, desde la perspectiva de nuestras comprensiones actuales, también engendró algunos fracasos. En ocasiones, nosotros, así como también algunos de nuestros colegas, convertimos en mito o exageramos el poder de la investigación-acción como agente de cambio individual y social. A veces, malinterpretamos nuestra propia experiencia y las formas en que las bibliografías sustantivas y metodológicas podrían resultar útiles desde el punto de vista pedagógico. En ocasiones, otros malinterpretaron nuestras perspectivas, a veces incluso a pesar de nuestra fuerte des-

mentida. La repetida referencia a la espiral de la investigación-acción como «*el método* de la investigación-acción» sigue frustrándonos. También cometimos algunos errores. Estos mitos, malas interpretaciones y errores se agruparon alrededor de cuatro focos clave:

- Las suposiciones exageradas acerca de cómo podría lograrse el *empoderamiento* a través de la investigación-acción.
- Las confusiones acerca del rol de los que ayudan a otros a aprender cómo llevar a cabo la investigación-acción, el problema de la *facilitación* y la ilusión de la neutralidad.
- La falsedad de un supuesto *dualismo investigación-activismo*, en donde la investigación se considera desapasionada, informada y racional, y el activismo, apasionado, intuitivo y débilmente teorizado.
- La subestimación del *rol del colectivo* y cómo podría conceptualizarse al llevar a cabo la investigación y al formular la acción en el «proyecto» y en su compromiso con la «esfera pública» en todas las facetas de la vida institucional y social.

Presentamos estas reflexiones acerca de nuestras prácticas aquí y regresaremos a ellas más adelante desde una perspectiva teórica diferente.

El empoderamiento

En nuestro primer trabajo sobre la investigación-acción, argumentábamos que la autorreflexión acerca de esfuerzos para provocar un cambio que fuera disciplinado por la planificación en grupo y la reflexión de observaciones daría a los participantes un mayor sentido de control de su trabajo. A veces, exageramos nuestras afirmaciones; éramos víctimas de nuestro propio entusiasmo y persuasión. Esto no siempre fue inconsciente. Nos enfrentamos al dilema del defensor, es decir, la retórica puede ayudar a conducir a cambios en la realidad. Nuestras aspiraciones muchas veces fueron tomadas por otros, y el resultado dejó a los defensores de la investigación-acción vulnerables a acusaciones de hipérbole o de ingenuidad en escenarios verdaderos donde el cambio individual y colectivo muchas veces demostró ser en extremo difícil de lograr.

Es verdad que una mayor comprensión de las situaciones sociales a través de la acción cambia materialmente el poder individual, la autoridad y el control sobre el trabajo de las personas. Sin embargo, es igualmente cierto que dicho cambio muchas veces es técnico y está restringido, ya que invoca conceptos tales como la «eficiencia». El cambio auténtico y el empoderamiento que lo impulsa y deriva de

él requieren un sustento político mediante algún tipo de colectivo, interpretado con demasiada facilidad como un «grupo de acción» que se definió en oposición a un mundo social o público más amplio, del que se distingue. No obstante, fue un error no enfatizar bastante que el poder proviene del compromiso colectivo y de una metodología que invita a la democratización de la objetificación de la experiencia y la disciplina de la subjetividad. Queda una cuestión acerca de si esta fue una conceptualización adecuada del «empoderamiento», la forma de lograrlo o, en efecto, para quién o para qué fue el empoderamiento.

El rol del facilitador de la investigación-acción

Ya en 1981, nos preocupaba el concepto de «facilitación» en el Seminario Nacional Australiano sobre la Investigación-acción (Brown, Henry, Henry & McTaggart, 1988). Con mucha frecuencia, el facilitador pasaba a un rol de «consultor del proceso» con pretensiones o aspiraciones de experiencia acerca de un «método» de investigación-acción, un rol muy incoherente con el compromiso de participar en los cambios personales y sociales en práctica que habían reunido a los participantes. A pesar de los esfuerzos por contener el concepto, en ese momento, y por desmentir su utilidad y esbozar sus peligros, más tarde, fue un error perpetuar el uso de un término que ya tenía connotaciones de neutralidad. Si bien el rol de los investigadores universitarios de la investigación-acción siempre es algo problemático y un importante objeto de crítica, conceptualizar la facilitación diciendo que es una actividad neutral o simplemente técnica niega la responsabilidad social del facilitador de realizar o de asistir en el cambio social (McTaggart, 2002). El énfasis en técnicas de facilitación también exageró la importancia de los investigadores académicos e implícitamente diferenció el trabajo de teóricos y practicantes, académicos y trabajadores, y de desarrolladores de la comunidad y trabajadores campesinos. La preocupación por la neutralidad sostuvo el mito positivista del investigador como un apartado secretario del universo y centró la atención en las prácticas sociales (y las prácticas de investigación) del «otro». Esto, a su vez, ayudó a hacer que la investigación-acción se viera como investigación para aficionados.

Los profesores universitarios a menudo desempeñan un rol activo en la investigación-acción. En el campo de la educación, por ejemplo, muchas veces son capacitadores docentes además de investigadores. La capacitación docente es solo una «subpráctica» de la *educación* como práctica social y, por supuesto, no es practicada exclusivamente por los profesores universitarios. En la educación, también hay prácti-

cas curriculares, prácticas de política y administración, y prácticas de investigación y evaluación. También existe una variedad de prácticas de aprendizaje para alumnos y prácticas de participación de la comunidad y los padres que ayudan a constituir la práctica de la educación. De modo similar, en la investigación-acción para el desarrollo de la comunidad en algunas partes del mundo, los investigadores externos muchas veces han resultado defensores indispensables y *animateurs* del cambio y no simplemente asesores técnicos. Nos resulta claro que algunos de estos *animateurs* han sido héroes en la transformación social, y debemos reconocer que muchos han perdido la vida gracias a su trabajo con personas y comunidades desposeídas y desempoderadas, luchando con ellas por la justicia y la democracia contra las condiciones sociales y económicas represivas.

Aparte de estas razones morales y políticas en contra de ver la facilitación como un rol meramente técnico, hay razones de epistemología. El énfasis en la facilitación como un rol neutral nos ciega a la multiplicidad de la práctica, es decir, a la constitución de la práctica a través del conocimiento de los individuos y una serie de características extraindividuales, incluidos sus aspectos sociales, discursivos, morales y políticos, así también como su formación histórica tal como la forma en que es moldeada y remodelada en las tradiciones de la práctica (Kemmis, 2004). Ver la facilitación en términos neutrales también nos ciega al modo en que la práctica es constituida como una «realidad múltiple» que es percibida en forma diferente por diferentes participantes y observadores de la práctica (por ejemplo, profesionales, clientes, familias y amigos de clientes, observadores interesados). Por lo tanto, ver el rol de la facilitación como un rol neutral oscurece aspectos clave de las prácticas e impide una crítica de la forma en que las prácticas pueden sostener y reconstituir diariamente las realidades sociales cuyo carácter y consecuencias pueden ser injustos, irracionales, improductivos e insatisfactorios para algunas de las personas involucradas en ellas o afectadas por ellas.

Esto nos lleva a la parte esencial de un problema. ¿Cuál es el espacio conceptual compartido que permite que el entrelazamiento de estas subprácticas de prácticas sociales amplias, tales como educación, salud, agricultura y transporte, se convierta en el objeto de crítica y el sujeto de mejora? Comprender cómo estas subprácticas son constitutivas de las realidades sociales vividas requiere lo que Freire llamó *concientización*, es decir, el desarrollo de una perspectiva crítica informada de la vida social entre las personas ordinarias o, para decirlo de otro modo, el desarrollo de una teoría crítica de la vida social por parte de las personas que participan en ella.

El dualismo investigación-activismo

Encontramos una significativa subestimación del rol de la teoría y la construcción de la teoría en la bibliografía acerca de la investigación-acción. Las causas de ello son complejas. Por un lado, incluyen las dificultades asociadas con los miembros del grupo que introducen conceptos teóricos y experiencia de casos similares que son demasiado difíciles o agresivos para otros participantes (McTaggart y Garbutcheon-Singh, 1986). Por otro lado, incluyen las dificultades de ignorar o sobresimplificar los recursos teóricos pertinentes sin los cuales los participantes tal vez se vean obligados a interpretar sus propios problemas o preocupaciones como si estuvieran en un vacío, que los aísla de recursos útiles intelectuales y discursivos y, a veces, los deja vulnerables a acusaciones de una mera introspección. Esto se agrava al pensar en términos de un dualismo teoría-acción (pensamiento-activismo). Pensar en condiciones insatisfactorias es menos agresivo que realmente cambiarlas, y algunos se refugian en la perspectiva de que la acción política es, de alguna manera, menos racional que pensar o hablar acerca del cambio. Rechazamos este dualismo; por el contrario, nuestra experiencia sugiere que debería haber más teoría y más acción en la investigación-acción. El activismo político debería ser teóricamente informado igual que cualquier otra práctica social. Si bien la investigación-acción muchas veces es gradual en el sentido de que alienta el crecimiento y el desarrollo de la experiencia, el apoyo, el compromiso, la confianza, el conocimiento de la situación de los participantes, y la comprensión de lo que es prudente (es decir, un pensamiento cambiado), también alienta el crecimiento y el desarrollo de la capacidad de acción de los participantes, incluida la acción colectiva directa y substancial que está bien justificada por las exigencias de las condiciones, circunstancias y consecuencias locales.

El rol del colectivo

La idea del *grupo* de la investigación-acción en general se le atribuyó a Lewin inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, aunque podría ser que Moreno haya sido el pionero de la práctica una generación antes (Alrichter y Gsettner, 1997). Lewin argumentó la potencia del «compromiso del grupo» para provocar cambios en las prácticas sociales. En perspectivas más recientes de la investigación-acción, se considera que el «colectivo» respalda tres funciones importantes. Primero, se ve como una expresión de la democratización de la práctica científica. En lugar de adherirse a las declaraciones de

los expertos profesionales, se establece una comunidad científica local para mejorar y crear comprensiones locales más ricas. Nos hemos referido a este proceso como la «objetificación de la experiencia». Otros dos roles del colectivo se expresan en la idea de la «disciplina de la subjetividad», donde la subjetividad se refiere a un aspecto *afectivo*, las reacciones emocionales de los participantes, y a un aspecto de la *agencia* política. En el aspecto afectivo de la subjetividad, el proceso de la investigación-acción crea oportunidades para que los sentimientos se vuelvan accesibles y se exploren. Al mismo tiempo, crea oportunidades para que la forma en la que las personas sienten respecto de sus situaciones puedan examinarse en busca de causas y significados más profundos y para que los participantes diferencien preocupaciones serias y permanentes de las reacciones transitorias y periféricas a las dificultades inmediatas. Nuevamente, este trabajo no es solo el terreno del científico o del terapeuta o facilitador del grupo profesional especialista; por el contrario, en la investigación-acción participativa, debe ser parte de un proceso social de transformación (del *self* y de las situaciones) que sea comprensible para los participantes. Los participantes desempeñan un rol de apoyo, pero el colectivo tiene una función que imparte disciplina, que ayuda a aclarar el pensamiento y proporciona un contexto donde pueden justificarse el afecto y las cuestiones cognitivas. Las personas llegan a darse cuenta de que algunos sentimientos son reacciones exageradas, superficiales, mal dirigidas e injustas. Otros sentimientos se centran, se fortalecen y se nutren al ser revelados, articulados, pensados y meditados. Esto, en parte, es introspectivo, pero su objetivo es la acción refinada.

La agencia política es un corolario de una mayor comprensión y motivación. A medida que el afecto se moviliza y se organiza, y que la experiencia está más claramente objetificada y comprendida, tanto el conocimiento como el sentimiento son articulados y disciplinados por el colectivo hacia una acción prudente. La acción individual está cada vez más formada y planificada con el apoyo y la sabiduría de los demás que participan directamente en la acción relacionada en una situación. El colectivo proporciona un apoyo crítico para el desarrollo de la agencia política personal y la masa crítica para un compromiso con el cambio. A través de estas interacciones, emergen nuevas formas de conciencia práctica. En otras palabras, tanto la acción como los aspectos de la investigación de la investigación-acción *requieren* de participación así como también del efecto disciplinante de un colectivo.

La extensión de los colectivos de investigación-acción para incluir «amigos críticos», construir alianzas con movimiento sociales más amplios y extender la participación a través de las jerarquías institucionales ha sido una forma de realzar la comprensión y la eficacia política

de individuos y grupos. Sin embargo, el problema de cómo crear las condiciones de aprendizaje para los participantes persiste. Las personas no sólo son arrinconadas por las condiciones institucionales materiales, sino que con frecuencia están atrapadas en discursos institucionales que canalizan, impiden o tapan la crítica. ¿Cómo creamos (o recreamos) nuevas posibilidades de lo que Fals Borda (1988) llamó *vivencia*, a través de la revitalización de la esfera pública, y cómo promovemos la descolonización de mundos de la vida que están saturados de discursos burocráticos, prácticas rutinarias y formas institucionalizadas de relaciones sociales, características de sistemas sociales que ven el mundo solo a través del prisma de la organización y no a través de la vida humana y humanitaria de las vidas sociales? Ésta es una cuestión que hemos llegado a interpretar a través de la noción del discurso público en esferas públicas y la idea de la investigación como una práctica social.

La investigación-acción participativa y el estudio de la práctica

En nuestro capítulo sobre la investigación-acción participativa para la segunda edición en inglés de este *Manual*, esbozamos cinco tradiciones en el estudio de la práctica. Argumentamos que la *investigación de la práctica* es, en sí misma, una práctica y que la práctica de la investigación de la práctica históricamente ha adoptado –y sigue adoptando– diferentes formas. Las diversas personas que practican la investigación de la práctica la ven más desde la perspectiva de lo *individual* y/o lo *social* y más desde una perspectiva *objetiva* y/o una perspectiva *subjetiva*. Usan diferentes métodos y técnicas de investigación que reflejan estas opciones epistemológicas y ontológicas, es decir, elecciones acerca de lo que significa *conocer* una práctica (la opción epistemológica) y acerca de qué es una práctica y, por lo tanto, cómo se manifiesta en la realidad (la opción ontológica). Sin embargo, si la investigación de la práctica está *metodológicamente definida*, los investigadores pueden ocultar, incluso a sí mismos, las opciones epistemológicas y ontológicas que sustentan sus elecciones de los métodos. Como formas de «ver» la práctica, los métodos de investigación iluminan y ocultan lo que la investigación y el investigador pueden ver. Como percibió Ludwig Wittgenstein, esto puede incluir un «juego de prestidigitación» que oculta aquello que esperábamos ver:

¿Cómo surge el problema filosófico acerca de los procesos y los estados mentales y acerca del conductismo? El primer paso es el que es totalmente inadvertido. Hablamos de procesos y estados y dejamos su

naturaleza sin resolver. En ocasiones, tal vez sabremos más acerca de ellos, creemos. Sin embargo, eso es justamente lo que nos compromete con una forma particular de mirar el asunto, puesto que tenemos un concepto definido de lo que significa aprender a conocer mejor un proceso. (El movimiento decisivo en el juego de prestidigitación ya se ha realizado, y fue ese mismo que consideramos muy inocente). Y ahora la analogía que debía hacernos entender nuestros pensamientos se desarma. Así, tenemos que negar el proceso que aún no comprendemos en el medio que aún está sin explorar. Entonces, parece que hubiéramos negado los procesos mentales. Naturalmente, no queremos negarlos. (Wittgenstein, 1958, pág. 103).

Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que es riesgoso proceder en una discusión de investigación de la práctica principalmente *desde* los métodos y las técnicas de investigación, riesgoso porque los métodos que elegimos pueden, inadvertidamente, habernos «comprometido con una forma particular de ver el asunto».

En nuestro capítulo de la segunda edición en inglés de este *Manual*, describimos las relaciones entre cinco amplias tradiciones en el estudio de la práctica. El Cuadro 23.1 resume estas tradiciones.

Argumentamos que estos diferentes enfoques del estudio de la práctica suponían diferentes tipos de relaciones entre *el investigador* y *lo investigado*. En esencia, argumentamos que los enfoques «objetivos» tendían a ver la práctica desde la perspectiva de una persona ajena en *tercera persona*; que los enfoques «subjetivos» tendían a ver la práctica desde la perspectiva de una persona involucrada en *segunda persona*; y que la perspectiva dialéctica reflexiva de la ciencia social crítica tendía a ver la práctica desde la perspectiva del grupo involucrado, las actividades interconectadas de cuyos miembros constituyen y reconstituyen sus propias prácticas sociales, en *primera persona* (plural). Esta última perspectiva de la práctica es la adoptada por los participantes-investigadores en la investigación-acción participativa.

En términos de estos cinco aspectos de la práctica y las cinco tradiciones en el estudio de la práctica, a nosotros nos parece que una perspectiva metodológicamente impulsada de la investigación-acción participativa se encuentra presa en las suposiciones acerca de la práctica con la que está comprometida una u otra de las diferentes tradiciones de la investigación de la práctica. Según cuál de estos conjuntos de presuposiciones adopte, puede encontrarse incapaz de enfocar (el estudio de) la práctica de un modo suficientemente rico y multifacético, es decir, en términos que reconozcan los diferentes aspectos de la práctica y hagan justicia a su construcción social, histórica y discursiva.

Cuadro 23.1: Relaciones entre las diferentes tradiciones del estudio de la práctica.

<i>Perspectiva</i>	<i>Lo individual</i>	<i>Lo social</i>	<i>Ambas: Perspectiva reflexiva-dialéctica de las relaciones y conexiones de lo individual-social</i>
Objetiva	(1) Práctica como conducta individual, vista en términos de actuaciones, eventos y efectos: enfoques conductistas y cognitivista en psicología	(2) Práctica como interacción social (por ejemplo, ritual, estructurada por el sistema): enfoques del estructural-funcionalismo y de los sistemas sociales	
Subjetiva	(3) Práctica como acción intencional, moldeada por el significado y los valores: enfoques de <i>verstehen</i> psicológica (compresión empática) y constructivistas	(4) Práctica como estructurada socialmente, moldeada por los discursos, la tradición: enfoques interpretativos, estéticos-históricos de <i>verstehen</i> (compresión empática) posestructuralistas	
Ambas: Perspectiva reflexiva-dialéctica de las relaciones y conexiones subjetivas-objetivas			(5) Práctica social e históricamente constituida y reconstituida por la agencia humana y la acción social: métodos críticos, análisis dialéctico (múltiples métodos)

Si la investigación-acción participativa ha de explorar la práctica en términos de cada uno de los cinco aspectos esbozados en nuestro capítulo de la segunda edición en inglés de este *Manual*, deberá considerar de qué manera las diferentes tradiciones en el estudio de la práctica y diferentes métodos y técnicas de investigación pueden proporcionar *múltiples* recursos para la tarea. También debe evitar

aceptar las suposiciones y las limitaciones de métodos y técnicas particulares. Por ejemplo, el investigador de la investigación-acción participativa legítimamente puede evitar el estrecho empirismo de aquellos enfoques que tratan de interpretar la práctica por completo «en forma objetiva», como si fuera posible excluir la consideración de intenciones, significados, categorías interpretativas y valores subjetivos de los participantes de una comprensión de la práctica o como si fuera posible excluir la consideración de las estructuras del lenguaje, el discurso y la tradición mediante las que las personas de diferentes grupos interpretan sus prácticas. De esto no se infiere que los enfoques cuantitativos nunca sean relevantes en la investigación-acción participativa; por el contrario, pueden serlo, pero sin las restricciones del empirismo y el objetivismo que muchos investigadores cuantitativos ponen en estos métodos y técnicas. En efecto, cuando los investigadores cuantitativos usan cuestionarios para convertir las perspectivas de los participantes en datos numéricos, tácitamente aceptan que la práctica no puede entenderse sin tomar en cuenta las perspectivas de los participantes. Los investigadores participativos difieren de los investigadores parcialmente cuantitativos en las formas en que recopilan y usan estos datos, puesto que los investigadores de la investigación-acción participativa los considerarán crudas aproximaciones de las formas en que los participantes se comprenden a sí mismos y no (como pueden afirmar los investigadores empiristas, objetivistas y cuantitativos) más rigurosos (por ejemplo, válidos, confiables) porque están estandarizados.

Por otro lado, el investigador de la investigación-acción participativa diferirá del enfoque cualitativo parcial que afirma que la acción puede comprenderse solo desde una perspectiva cualitativa, por ejemplo, a través de un minucioso análisis clínico o fenomenológico de las perspectivas de un individuo o un análisis minucioso de los discursos y las tradiciones que dan forma al modo en que una práctica en particular es comprendida por los participantes. El investigador de la investigación-acción participativa también querrá explorar de qué manera el cambio de las circunstancias «objetivas» (por ejemplo, actuaciones, eventos, efectos, patrones de interacción, reglas, roles, funcionamiento del sistema) moldean y son moldeados por las condiciones «subjetivas» de las perspectivas de los participantes.

A nuestro criterio, las preguntas de los métodos de investigación no deben considerarse sin importancia, pero (a diferencia de la perspectiva impulsada metodológicamente) quisiéramos afirmar que lo que convierte la investigación-acción participativa en «investigación» no es la maquinaria de las técnicas de investigación sino más bien una preocupación permanente por las relaciones entre la teoría y la práctica sociales y educativas. Desde nuestra perspectiva, antes de que puedan decidirse las preguntas acerca de qué clase de méto-

dos de investigación son apropiados, es necesario decidir qué clase de cosas son la «práctica» y la «teoría», pues solo entonces podremos decidir qué clase de datos o evidencia podrían ser relevantes al describir la práctica y qué clase de análisis podrían ser relevantes al interpretar y evaluar las verdaderas prácticas de las personas en las verdaderas situaciones en las que trabajan. En esta perspectiva de la investigación-acción participativa, una pregunta central es cómo deben comprenderse las prácticas «en el campo», por así decirlo, para que estén disponibles para una teorización más sistemática. Al haber llegado a una perspectiva general de lo que significa comprender (teorizar) la práctica en el campo, es posible lograr entender qué clase de evidencia y, por lo tanto, qué clase de métodos y técnicas de investigación podrían ser apropiados para potenciar nuestra comprensión de la práctica en cualquier momento en particular.

El esquema teórico incluido en la Figura 23.2 toma una perspectiva de cómo podría ser teorizar una práctica, localizar la práctica dentro de los marcos del conocimiento de los participantes en relación con las estructuras sociales y en términos de los medios sociales. Al adoptar una perspectiva más abarcadora de la práctica como la esbozada en el Cuadro 23.1, podemos comprenderla y teorizarla más ricamente y de modos más complejos, de manera que la poderosa dinámica social (por ejemplo, las tensiones y las interconexiones entre el sistema y el mundo de la vida [Habermas 1984, 1987]) puede ser interpretada y reconstituida mediante una práctica social crítica, tal como la investigación-acción participativa.

Los participantes de la investigación-acción participativa comprenden la práctica *tanto* desde sus aspectos individuales como sociales y la comprenden *tanto* objetiva como subjetivamente. Consideran que la práctica está construida y reconstruida *históricamente* tanto en términos de los *discursos* en los que las prácticas se describen y se comprenden como en términos de *acciones* social e históricamente construidas y *sus consecuencias*. Además, consideran que la práctica está constituida y reconstituida en la *acción humana y social* que proyecta un pasado viviente a través del presente vivido hacia un futuro en el que las personas involucradas y afectadas vivirán con las consecuencias de las acciones adoptadas.

Esta perspectiva de la práctica como *proyectada a través de la historia por la acción* se aplica no solo a las prácticas de «primer nivel» que son el objeto y el sujeto de los intereses de los participantes (por ejemplo, las prácticas de la vida económica en un pueblo que aspira al desarrollo de la comunidad), sino también a la práctica de la investigación misma. Los participantes de la investigación-acción participativa comprenden sus prácticas de investigación como *metaprácticas* que ayudan a construir y a reconstruir las prácticas de primer nivel que están investi-

gando. Por ejemplo, los participantes de un proyecto de investigación-acción participativa acerca de prácticas de desarrollo de la comunidad (las prácticas de primer nivel) comprenden que sus prácticas de investigación están entre las metaprácticas que moldean sus prácticas del desarrollo de la comunidad. Las prácticas de gestión, administración e integración social también son metaprácticas que moldean sus prácticas de desarrollo de la comunidad. Sin embargo, a diferencia de aquellas otras metaprácticas, la metapráctica de la investigación-acción participativa es deliberada y sistemáticamente reflexiva. Está dirigida tanto hacia fuera como hacia adentro (autodirigida). Aspira a cambiar a los practicantes del desarrollo de la comunidad, las prácticas de desarrollo de la comunidad y las situaciones de práctica de desarrollo de la comunidad a través de prácticas de investigación que también son maleables y del desarrollo y que, a través de procesos colaborativos de comunicación y aprendizaje, cambian a los practicantes, las prácticas y las situaciones de práctica de la investigación. Como otras prácticas, las prácticas de la investigación-acción participativa se proyectan a través de la historia mediante la acción. Son metaprácticas que apuntan a transformar el mundo para que las transformaciones de primer nivel sean posibles, es decir, transformaciones en las formas de pensar y hablar de las personas, las formas de hacer las cosas y las formas de relacionarse entre sí.

Esta perspectiva de que las *prácticas de investigación* están específicamente ubicadas en el tiempo (historia) y en el espacio social tiene implicaciones que exploraremos más adelante en este capítulo. En el proceso de la investigación-acción participativa, las mismas personas están involucradas en dos conjuntos de prácticas paralelos y reflexivamente relacionados. Por un lado, son practicantes del desarrollo de la comunidad (para usar nuestro anterior ejemplo); por otro, son practicantes de la metapráctica de la investigación-acción participativa. Son *tanto practicantes como investigadores* de, digamos, el desarrollo de la comunidad, el desarrollo del cuidado primario de la salud o las relaciones escuela-comunidad. Comprenden que su investigación es una «investigación comprometida» (Bourdieu y Wacquant, 1992), a través de la cual ellos, como investigadores, aspiran a *transformar* las prácticas del desarrollo de la comunidad, el cuidado primario de la salud o las relaciones escuela-comunidad. Sin embargo, también comprenden que sus prácticas de investigación son construidas y están abiertas a la reconstrucción. No consideran que el proceso de investigación sea la aplicación de técnicas de investigación fijas y preformadas al problema particular «aplicado» que les preocupa. Por el contrario, consideran que sus prácticas de investigación son una cuestión de pedir prestados, construir y reconstruir métodos y técnicas de investigación para arrojar luz sobre la naturaleza, los procesos y las consecuencias del objeto en particular que están estudiando (ya sean prácticas de desarrollo de la comunidad,

prácticas del cuidado primario de la salud o prácticas de las relaciones escuela-comunidad). Y esto significa que los investigadores de la investigación-acción participativa están embarcados en un proceso de transformarse como investigadores, transformando sus prácticas de investigación y transformando los escenarios de práctica de su investigación.

En nuestro capítulo de la segunda edición en inglés de este *Manual*, también abogamos por una perspectiva de la investigación que llamamos «investigación de simposio», es decir, investigación que se inspira en las múltiples perspectivas disciplinarias de diferentes tradiciones de la teoría de las ciencias sociales y en múltiples métodos de investigación que iluminan diferentes aspectos de las prácticas. Creemos que este enfoque caracterizará cada vez más las investigaciones de la investigación-acción participativa. Es decir, esperamos que a medida que la investigación-acción participativa se vuelva más sofisticada en su alcance y sus intenciones, se inspirará en recursos teóricos transdisciplinarios (por ejemplo, teorías psicológicas y sociológicas relevantes) y en múltiples métodos y técnicas de investigación que permitirán a los participantes-investigadores obtener una percepción de la formación y la transformación de sus prácticas en contexto. Por ejemplo, esperamos ver más investigación-acción participativa usando técnicas de investigación características de las cinco tradiciones descritas en el Cuadro 23.1. Estos métodos y técnicas se presentan en el Cuadro 23.2.

En la edición actual de este *Manual*, argumentamos que la naturaleza de las relaciones sociales involucradas en la investigación-acción participativa –y la política adecuada de la investigación-acción participativa– puede entenderse con más claridad desde la perspectiva de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas (1984, 1987a) y, en particular, su posterior comentario acerca de la naturaleza de la *esfera pública*, tal como está esbozada en *Between Facts and Norms* (Habermas, 1996, Capítulo 8).

La política de la investigación-acción participativa: La acción comunicativa y la esfera pública

En su libro *Theory of Communicative Action*, y especialmente en el segundo volumen, Habermas (1984, 1987b) describió la acción comunicativa como lo que hacen las personas cuando entablan una comunicación de una clase particular –y amplia–, con tres características particulares. Es la comunicación en la que las personas consciente y deliberadamente aspiran a

- 1) Alcanzar un *acuerdo intersubjetivo* como base para

- 2) la *comprensión mutua* a fin de
- 3) alcanzar un *consenso no forzado acerca de qué hacer* en la situación práctica particular en la que se encuentran.

Cuadro 23.2: Métodos y técnicas características de diferentes enfoques del estudio de la práctica.

<i>Perspectiva</i>	<i>Lo individual</i>	<i>Lo social</i>	<i>Ambas: Perspectiva reflexiva-dialéctica de las relaciones y conexiones de lo individual-social</i>
Objetiva	(1) Práctica como conducta individual: métodos cuantitativos y correlacionales-experimentales; técnicas psicométricas y observacionales, pruebas y cronogramas de interacción	(2) Práctica como conducta social y de sistemas: métodos cuantitativos y correlacionales-experimentales; técnicas observacionales, sociométrica, análisis de sistemas y ecología social	
Subjetiva	(3) Práctica como acción intencional: métodos cualitativos e interpretativos; análisis clínico, entrevista, cuestionario, diarios, periódicos, autoinforme e introspección	(4) Práctica como estructurada socialmente, moldeada por los discursos y la tradición: métodos cualitativos, interpretativos e históricos; análisis del discurso y análisis de documentos	
Ambas: Perspectiva reflexiva-dialéctica de las relaciones y conexiones subjetivas-objetivas			(5) Práctica social e históricamente constituida y reconstituida por la agencia humana y la acción social: métodos críticos, análisis dialéctico (múltiples métodos)

La acción comunicativa es la clase de acción que realizan las personas cuando interrumpen lo que están haciendo (Kemmis, 1998) para hacer cuatro tipos particulares de preguntas (los cuatro reclamos de validez):

- Si sus comprensiones de lo que están haciendo *tienen sentido* para ellas y para los demás (si son *comprensibles*).
- Si estas comprensiones son *verdaderas* (en el sentido de ser *precisas* de acuerdo con lo demás que se sabe).
- Si estas comprensiones son *mantenidas y expresadas sinceramente* (auténticas).
- Si estas comprensiones son *moralmente correctas y apropiadas* en las circunstancias en que se encuentran.

En *Between Facts and Norms*, Habermas (1996) agregó una cuarta característica a la lista original de tres características de la acción comunicativa. Notó algo obvio que antes se había pasado por alto, a saber, que la acción comunicativa también *abre un espacio comunicativo* entre las personas. Dedicó especial atención a esta cuarta característica de la acción comunicativa porque consideraba que abrir un espacio para la acción comunicativa produce dos efectos particulares y simultáneos. Primero, construye *solidaridad* entre las personas que abren sus comprensiones entre sí en esta clase de comunicación. Segundo, respalda las comprensiones y las decisiones a las que llegan las personas con *legitimidad*. En un mundo en donde las comunicaciones con frecuencia son cínicas y donde las personas se sienten alienadas de las decisiones públicas e incluso de los procesos políticos de su mundo, la legitimidad se gana con dificultad. Sin embargo, algo que es más importante para nuestros propósitos aquí, el argumento de Habermas es que la *legitimidad está garantizada solo a través de la acción comunicativa*, es decir, cuando las personas son libres de elegir –auténticamente y por sí mismas, en forma individual y en el contexto de la participación mutua–, de decidir *por sí mismas* lo siguiente:

- Lo que es comprensibles para *ellas* (si, en efecto, comprenden lo que los demás están diciendo).
- Lo que es verdad a la luz de *su propio* conocimiento (tanto su conocimiento individual como el conocimiento compartido representado en el discurso usado por los miembros).
- Lo que los participantes *mismos* consideran sincera y verdaderamente expresado (individualmente y en términos de su compromiso conjunto con la comprensión).
- Lo que los participantes *mismos* consideran moralmente correcto y apropiado en términos de su juicio individual y mutuo acerca de lo

que es correcto, apropiado y prudente hacer en las circunstancias en las que se encuentran.

Lo que se proyecta aquí no es un ideal respecto del cual deben juzgarse las comunicaciones y expresiones verdaderas; más bien, es algo que Habermas cree que normalmente damos por sentado acerca de las expresiones, a menos que estén deliberadamente distorsionadas o puestas en duda. En el habla ordinaria, podemos considerar sospechosa o no cualquier expresión en particular a causa de cualquiera de los reclamos de validez, o todos ellos; el hecho de si se considerará que alguna expresión en particular es sospechosa o necesita un examen crítico más detenido dependerá de «quién está diciendo qué sobre qué y a quién en qué contexto». Por otro lado, cuando nos desplazamos al modo de *acción comunicativa*, reconocemos desde el principio que debemos luchar por un acuerdo intersubjetivo, una comprensión mutua y un consenso no forzado acerca de qué hacer en esta situación en particular, puesto que ya sabemos que uno o los cuatro reclamos de validez debe considerarse problemático por *nosotros* aquí y ahora, para nuestra situación y en relación con qué hacer en la práctica acerca del asunto en cuestión. Es decir, los reclamos de validez no funcionan simplemente como ideales *de procedimiento* para criticar el habla; también funcionan como bases o apuntalamientos para los reclamos *sustantivos* que debemos explorar para alcanzar un acuerdo mutuo, comprensión y consenso acerca de qué hacer en la situación concreta *en particular* en la que un grupo de personas en particular en un espacio comunicativo compartido social, discursiva e históricamente estructurado están deliberando juntas.

Lo que notamos aquí, para reiterar, es que el proceso de recuperar y criticar los reclamos de validez no es solo un ideal o principio abstracto sino también una invocación de crítica y autoconciencia crítica en una toma de decisiones *concreta y práctica*. En una situación en la que estamos actuando genuinamente en colaboración con otros y donde se requiere genuinamente la razón práctica, estamos obligados, por así decirlo, a «retirarnos» a un metanivel de crítica –acción comunicativa– porque *no* es evidente lo que debería hacerse. Tal vez sencillamente no comprendemos de lo que se habla o no estamos seguros de comprenderlo correctamente. Tal vez no estamos seguros de la verdad o la precisión de los hechos en los que podrían basarse nuestras decisiones. Tal vez tememos que el engaño deliberado o el autoengaño accidental puedan descarriarnos. Tal vez no estamos seguros de qué es moralmente correcto y apropiado hacer en esta situación práctica en la que nuestras acciones, como siempre, serán juzgadas por sus consecuencias históricas (y sus consecuencias diferenciales para di-

ferentes personas y grupos). En cualquiera de estos casos, debemos considerar cómo abordar la decisión práctica que tenemos delante y debemos reunir nuestras comprensiones compartidas para hacerlo. En tales casos, interrumpimos lo que estamos haciendo para desplazarnos al modo de acción comunicativa. En algunos de estos casos, es posible que también nos desplacemos al modo más concretamente práctico y más concretamente crítico de la investigación-acción participativa y aspiremos deliberada y colaborativamente a investigar el mundo a fin de transformarlo, como observó Fals Borda, y a transformar el mundo a fin de investigarlo. Adoptamos una perspectiva problemática de nuestra acción en la historia y usamos nuestra acción en la historia como una «sonda» con la que investigar reflexivamente nuestra propia acción y su lugar como causa y efecto en la historia que se despliega de nuestro mundo.

La investigación-acción participativa y el espacio comunicativo

Desde nuestra perspectiva, *la investigación-acción participativa abre un espacio comunicativo* entre los participantes. El proceso de la investigación-acción participativa es uno de *investigación mutua* que apunta a alcanzar el acuerdo intersubjetivo, la comprensión mutua de una situación, el consenso no forzado acerca de qué hacer y un sentido de que lo que las personas alcancen juntas será *legítimo* no solo para ellas mismas sino también para cualquier persona razonable (una afirmación universal). La investigación-acción participativa aspira a crear circunstancias en las que las personas puedan buscar juntas, en forma colaborativa, formas más comprensibles, verdaderas, auténticas y moralmente correctas y apropiadas de comprender y actuar en el mundo. Aspira a crear circunstancias en las que la *acción social colaborativa* en la historia no esté justificada por la apelación a la autoridad (y aún menos a la fuerza coercitiva); más bien, como Habermas lo expresó, está justificada por la fuerza de un mejor argumento.

Hacer ver estos puntos es notar tres cosas acerca de las relaciones sociales engendradas a través del proceso de la investigación-acción. Primero, es notar que ciertas relaciones son apropiadas en el elemento *investigación* del término «investigación-acción participativa». Es notar que la práctica social de esta clase de investigación es una *práctica dirigida deliberadamente a descubrir, investigar y alcanzar* un acuerdo intersubjetivo, la comprensión mutua y un consenso no forzado acerca de qué hacer. Apunta a probar, desarrollar y volver a probar los acuerdos, comprensiones y decisiones respecto de los cri-

terios de comprensibilidad mutua, verdad, veracidad (por ejemplo, sinceridad, autenticidad), y justicia moral e idoneidad. Desde nuestra perspectiva, *la investigación-acción participativa proyecta la acción comunicativa hacia el campo de acción y la construcción de la historia*. Lo hace de un modo deliberadamente crítico y reflexivo; es decir, aspira a cambiar nuestra historia que va desplegándose y a nosotros como los artífices de nuestra historia. Como ciencia, la investigación-acción participativa *no* debe comprenderse como la clase de ciencia que reúne conocimiento como un precursor y un recurso para controlar el despliegue de eventos (la característica técnica conocimiento-interés constitutivo de la ciencia social positivista [Habermas, 1972]). Tampoco debe comprenderse como la clase de ciencia dirigida a educar a la persona a ser un actor más sabio y más prudente en situaciones y circunstancias aún no especificadas (la característica práctica conocimiento-interés constitutivo de la hermenéutica y la ciencia social interpretativa [Habermas, 1972]). La investigación-acción participativa debe comprenderse como una práctica colaborativa de la crítica, desempeñada en una práctica colaborativa de la investigación, y a través de ella, que aspira a cambiar a los investigadores mismos y también el mundo social que habitan (la característica conocimiento emancipador-interés constitutivo de la ciencia social crítica [Carr y Kemmis, 1986; Habermas, 1972]).

Segundo, es notar que las relaciones similares son apropiadas en el elemento *acción* de la investigación-acción participativa. Es notar que las decisiones en las que se basa la acción primero deben haber soportado las pruebas del elemento investigación y, luego, deben soportar las pruebas del saber y la prudencia: que las personas están dispuestas a vivir razonablemente –y, de hecho, pueden hacerlo– con las consecuencias de las decisiones que toman, las acciones que realizan y las acciones que se desprenden de estas decisiones. Esto es para notar que la investigación-acción participativa genera no solo un sentido colaborativo de la agencia, sino también un sentido colaborativo de la *legitimidad* de las decisiones que toman las personas y las acciones que realizan, juntas.

Tercero, es notar que la investigación-acción participativa supone relaciones de *participación* como característica central y decisiva y no como una clase de valor instrumental o contingente fijado al término. En muchas perspectivas de la investigación-acción, incluidas algunas de las primeras defensas de ella, se pensaba que la idea de la «participación» se refería a un grupo de investigación-acción cuyos miembros habían llegado a un acuerdo para investigar y actuar juntos en algún tema o problema compartido. Esta perspectiva hizo que pensáramos en términos de «miembros» del grupo y parte del proceso de

investigación-acción o de «personas ajenas» a ellos. Esta perspectiva tiene resonancia de discusiones del rol de la vanguardia al hacer la revolución. Sugiere que el grupo de investigación-acción se constituye *contra* las autoridades establecidas o las formas de trabajar, como si fuera el rol del grupo mostrar cómo las cosas pueden y deben hacerse mejor a pesar de las limitaciones y las exigencias de las formas en que se supone que se hacen las cosas.

La idea de la participación como algo fundamental de la investigación-acción participativa no se encierra ni se encapsula con tanta facilidad. Desde nuestra perspectiva, la noción de *inclusión* evocada en la investigación-acción participativa no debería considerarse estática o fija. En principio, la investigación-acción participativa debería crear circunstancias en las que todos los involucrados en los procesos de investigación y acción —y afectados por ellos— (todos los involucrados en el pensamiento y la acción así como en la teoría y la práctica) acerca del tema tengan el derecho a hablar y a actuar para transformar las cosas para mejor. Es decir que, en el caso, por ejemplo, de un proyecto de investigación-acción participativa sobre la educación, no solo los docentes tienen la tarea de mejorar las prácticas sociales de la escolarización, sino también los alumnos y muchos otros (por ejemplo, los padres, las comunidades de la escuela, los empleadores de los graduados). Es decir que, en proyectos ocupados en el desarrollo de la comunidad, no solo los grupos de *lobby* de los ciudadanos interesados sino también las agencias gubernamentales locales y muchos otros tendrán una parte de responsabilidad en las consecuencias de las medidas tomadas y, por lo tanto, derecho a ser oídos en la formación de programas de acción.

Por supuesto, en realidad no todas las personas involucradas y afectadas participarán en algún proyecto en particular de investigación-acción. Algunas se resisten a involucrarse, algunas tal vez no estén interesadas a causa de sus compromisos en otras partes y otras quizá no tengan los medios para unirse y contribuir con el proyecto a medida que se desarrolla. El punto es que un proyecto de investigación-acción participativa que aspira a transformar los modos existentes de comprender, las prácticas sociales existentes y las situaciones existentes, también debe transformar a otras personas y agencias que, tal vez, no participen «naturalmente» en los procesos de llevar a cabo la investigación y tomar medidas. *En principio*, la investigación-acción participativa hace una invitación a personas previa o naturalmente no involucradas, así como también a un grupo de investigación-acción autoconstituido, a participar en un proceso común de *acción comunicativa para la transformación*. No todos aceptarán la invitación, pero incumbe a quienes sí participan tomar en cuenta las comprensiones,

las perspectivas y los intereses de los demás, incluso si la decisión es oponerse a ellos en servicio de un interés público más amplio.

La investigación-acción participativa y la crítica del «macrosujeto social»

Como sugieren estos comentarios, la investigación-acción participativa no valora —o no necesita valorar— un *grupo* en particular como el portador de una acción política legítima. En su crítica del «macrosujeto social» en *The Philosophical Discourse of Modernity* y en *Between Facts and Norms*, Habermas (1987a, 1996) argumentaba que la teoría política con frecuencia ha sido llevada por mal camino por la noción de que un Estado o una organización pueden ser autónomos y autorreguladores en cualquier sentido claro. Las circunstancias de la última modernidad son tales, argumentaba, que es simplista y erróneo imaginar que la maquinaria del Gobierno o la administración está unificada y es capaz de autorregularse en un sentido simple del «*self*». Los Gobiernos y la maquinaria del Gobierno, y las administraciones y la maquinaria de las organizaciones contemporáneas en la actualidad son tan complejos, multifacéticos y (a menudo) internamente contradictorios como «sistemas» que no operan de ninguna manera autónoma, mucho menos de una manera que podría considerarse autorreguladora en relación con los públicos que aspiran a gobernar o administrar. No son sistemas unificados, sino más bien conjuntos complejos de subsistemas que tienen transacciones de diversas clases unos con otros económicamente (en el medio de control del dinero) y administrativamente (en el medio de control del poder). *Between Facts and Norms* es una crítica de las teorías contemporáneas del Derecho y el Gobierno basada en nociones concretas, históricamente anticuadas de gubernamentalidad que presumen un solo cuerpo político más o menos unificado que es regulado por la ley y una constitución. Dichas teorías presumen que los Gobiernos pueden condensar e imponer el orden en un cuerpo social como un todo unificado a través de muchas dimensiones de la vida o vidas sociales, políticas, culturales e individuales. Muchos de aquellos que habitan los subsistemas rivales de gobierno y administración contemporáneos, de hecho, reconocen que no es posible ningún control simple; por el contrario, el control tiene lugar —en la medida en que pueda suceder— a través de una serie indeterminada de prácticas, estructuras, sistemas de influencia, negociación y poderes coercitivos establecidos.

Lo mismo sucede con los grupos de investigación-acción participativa. Cuando se imaginan cerrados y autorreguladores, es posible

que pierdan contacto con la realidad social. De hecho, los grupos de investigación-acción participativa son internamente diversos, en general no tienen un «centro» o núcleo identificado desde donde puede emanar su poder y su autoridad, y con frecuencia tienen poca capacidad de alcanzar sus propios fines si deben competir con la voluntad de otros poderes y órdenes. Además, los grupos de investigación-acción participativa se conectan e interactúan con diversas clases de personas, grupos y agencias externos. En términos de pensamiento y acción y de teoría y práctica, surgen, salen y vuelven a la realidad social más amplia que aspiran a transformar.

La perspectiva más moral, práctica y políticamente convincente de la investigación-acción participativa es una que ve la investigación-acción participativa como una práctica a través de la cual las personas pueden crear redes de comunicación, es decir, sitios para la práctica de la acción comunicativa. Ofrece la perspectiva de abrir un espacio comunicativo en esferas públicas de la clase que describió Habermas. Sobre la base de dicha perspectiva, la investigación-acción participativa aspira a engendrar críticas prácticas de situaciones existentes, el desarrollo de perspectivas críticas y la formación compartida de compromisos emancipadores, es decir, compromisos de superar las formas distorsionadas de comprender el mundo, las prácticas distorsionadas y los arreglos y situaciones sociales distorsionados. (Con «distorsionados», nos referimos a comprensiones, prácticas y situaciones cuyas consecuencias son insatisfactorias, ineficaces o injustas para algunos o para todos los involucrados y afectados).

La acción comunicativa y la acción exploratoria

La investigación-acción participativa crea un espacio comunicativo en el que se fomenta la acción comunicativa entre los participantes y en el que los problemas y las cuestiones pueden tematizarse para la exploración crítica que apunta a superar las insatisfacciones (Fay, 1987), la irracionalidad y la injusticia sentidas. También fomenta una especie de «carácter jugueteón» acerca de la acción: qué hacer. En el mejor de los casos, crea oportunidades para que los participantes adopten una perspectiva pensativa aunque altamente exploratoria de qué hacer, sabiendo que su práctica puede ser y será «corregida» a la luz de lo que aprendan de su cuidadosa observación de los procesos y las consecuencias de su acción a medida que se desarrolla. Ello nos parece que involucra un nuevo tipo de comprensión de la noción de la acción comunicativa. No se trata sólo de «reflexión» o de «práctica reflexiva» (por ejemplo, como la defendida por Schön, 1983, 1987,

1991), sino también de la acción tomada con el principal propósito de aprender de la experiencia mediante una cuidadosa observación de sus procesos y consecuencias. Está deliberadamente diseñada como una *exploración* de las formas de hacer las cosas en esta situación en particular, en este momento histórico en particular. Está diseñada para ser una *acción exploratoria*.

La investigación-acción participativa es científica y reflexiva en el sentido en que John Dewey describió el «método científico». En *Democracy and Education*, Dewey (1916) describió los puntos esenciales del método de la reflexión –y el método científico– de la siguiente manera:

Estos son, primero, que el alumno tenga una genuina situación de experiencia, que haya una actividad continua en la que esté interesado por la actividad misma; segundo, que se desarrolle un problema genuino dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; tercero, que posea la información y haga las observaciones necesarias para tratar con ella; cuarto, que se le ocurran soluciones sugeridas que será responsable de desarrollar de un modo ordenado; quinto, que tenga la oportunidad y la ocasión de poner a prueba sus ideas mediante la aplicación, de aclarar su significado y de descubrir por sí mismo su validez (pág. 192).

Para Dewey, la experiencia y la acción inteligente estaban vinculadas en un ciclo. La educación, como la ciencia, debía apuntar no solo a llenar las mentes de los estudiantes, sino también a ayudarlos a ocupar su lugar en una sociedad democrática reconstruyendo y transformando todo el tiempo el mundo a través de la acción. La acción inteligente siempre era experimental y exploratoria, llevada a cabo con vistas a aprender y como una oportunidad para aprender de la experiencia en desarrollo.

Desde nuestra perspectiva, la investigación-acción participativa es una elaboración de esta idea. Es una acción exploratoria que iguala y construye sobre la noción de la acción comunicativa. Hace más que sólo conducir su reflexión en el espejo retrovisor, por así decirlo, mirando hacia atrás, hacia lo que sucedió para aprender de ello. También genera y conduce la acción de un modo exploratorio y experimental, con acciones mismas que se erigen como hipótesis prácticas o especulaciones que deben ponerse a prueba a medida que sus consecuencias emergen y se desarrollan.

Constituir esferas públicas para la acción comunicativa a través de la investigación-acción participativa

Baynes (1995), al escribir sobre Habermas y la democracia, citó a Habermas acerca de la *esfera pública*:

[La política deliberativa] depende de las exigentes presuposiciones comunicativas de los escenarios políticos que no coinciden con la formación de voluntad institucionalizada en los cuerpos parlamentarios, sino que se extienden igualmente a la esfera pública política y a su contexto cultural y su base social. Una práctica deliberativa de autodeterminación puede desarrollarse sólo en la interacción, por un lado, entre la formación de voluntad parlamentaria institucionalizada en procedimientos legales y programada para tomar decisiones y, por otro lado, la formación de opinión política en círculos informales de comunicación política (pág. 316).¹

Baynes (1995) describió la conceptualización de Habermas de los «públicos fuertes» de los subsistemas parlamentario y legal y los «públicos débiles» de la «esfera pública que van desde asociaciones privadas hasta los medios masivos localizados en la “sociedad civil”... [que] asumen la responsabilidad de identificar e interpretar los problemas sociales» (págs. 216-217). Baynes añadió que, en esta conexión, Habermas «también describe la tarea de una esfera pública de formación de opinión como la de sitiar el sistema político formalmente organizado rodeándolo con razones sin intentar, sin embargo, derribarlo ni reemplazarlo» (pág. 217).

En la práctica, esta ha sido la clase de tarea que muchos investigadores de la investigación-acción, y especialmente los investigadores de la investigación-acción participativa, han establecido para sí, rodeando las instituciones establecidas, las leyes, las políticas y los órdenes administrativos (por ejemplo, los departamentos del Gobierno) con *razones* que, por un lado, responden a crisis o a problemas contemporáneos experimentados «en el campo» (en la sociedad civil) y, por otro lado, proporcionan un fundamento para cambiar las estructuras, políticas, prácticas, procedimientos u otros arreglos actuales que están implícitos en causar o mantener estas crisis o estos problemas. En respuesta a las crisis o los problemas experimentados en lugares particulares, quienes se dedican a la investigación-acción participativa con

¹ La cita de la página 334 de la edición alemana de la obra *Faktisität und Geltung* (*Between Facts and Norms*) de Habermas (1992a).

frecuencia se involucran en proyectos de desarrollo de la comunidad y en iniciativas de diversas clases, entre ellas, educación de la comunidad, desarrollo económico de la comunidad, creación de conciencia política y respuesta a cuestiones ecologistas. En un sentido, se ven como opositores, es decir, que protestan en contra de las estructuras y las funciones actuales de sistemas económicos y administrativos. En otro sentido, si bien a veces son confrontacionales en sus tácticas, con frecuencia su objetivo es no *derribar* la autoridad o las estructuras establecidas, sino más bien hacer que *transformen* su modo de trabajar para que los problemas y las crisis puedan ser superados. Como observó Baynes, su objetivo es asediar a las autoridades con *razones* y no destruirlas. Sin embargo, también podríamos decir que algunas de las razones que emplean los especialistas en investigación-acción participativa son los frutos de su experiencia práctica para provocar cambios. Crean *contradicciones concretas* entre las formas establecidas o actuales de hacer las cosas, por un lado, y las formas alternativas que se desarrollan a través de sus investigaciones. Leen y contrastan la naturaleza y las consecuencias de los modos existentes de hacer las cosas con estos modos alternativos, aspirando a mostrar que las irrationalidades, las injusticias y las insatisfacciones asociadas con los primeros pueden superarse, *en la práctica*, por los segundos.

Como indicamos anteriormente, el enfoque que adoptan los investigadores de la investigación-acción participativa frente a problemas o a crisis identificados es *llevar a cabo la investigación* como una base para informarse a sí mismos e informar a los demás acerca de los problemas o las crisis y explorar formas en las que pueden superarse los problemas o las crisis. Su recurso es la acción comunicativa tanto internamente, abriendo el diálogo dentro del grupo de investigador-participantes, como externamente, abriendo el diálogo con los que detectan el poder acerca de la naturaleza de los problemas o las crisis que experimentan los participantes en sus propias vidas y acerca de las formas de cambiar las estructuras y las prácticas sociales para aliviar o superar los problemas o las crisis. En ocasiones, los defensores de la investigación-acción participativa (incluidos nosotros mismos) han declarado erróneamente la naturaleza de este rol de oposición, al verse a sí mismos simplemente opuestos a las *autoridades* establecidas más que opuestos a *estructuras* particulares o *prácticas* establecidas. Reconocemos que en nuestras propias defensas anteriores, el lenguaje de «emancipación» siempre era ambiguo y permitía o alentaba la idea de que la emancipación que buscábamos era de las estructuras y los sistemas del Estado mismo más que —o tanto como— la emancipación de los objetos reales de nuestra crítica: autoengaño, ideología, irrationalidad y/o injusticia (como lo describieron nuestras formulaciones más sensatas).

La crítica de Habermas del macrosujeto social sugiere que nuestra formulación del grupo de acción como una clase de vanguardia siempre fue demasiado dura y rígida. Alentaba la noción de que había «personas de adentro» y «personas de afuera» y que las personas de adentro podían ser no sólo autorreguladoras y relativamente autónomas sino también efectivas al confrontarse con una autoridad existente o un Estado más o menos unitario, autorregulador y autónomo. Es decir, parecía suponer un «núcleo» integrado (sin conflictos) y un objeto político integrado (sin conflictos) que debía cambiarse como consecuencia de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo de acción. En realidad, veíamos los grupos de acción caracterizados por las contradicciones, las contiendas y los conflictos internos que estaban interactuando con estructuras sociales externas contradictorias, reñidas y llenas de conflictos. Las alianzas se movieron y cambiaron los grupos de acción internos y en las relaciones de los miembros con estructuras y autoridades en el contexto social más amplio del que formaban parte. En efecto, muchos proyectos de investigación-acción participativa cobraron vida *porque* las estructuras y las autoridades establecidas querían explorar las posibilidades de cambio en las formas existentes de hacer las cosas, aunque las nuevas formas estuvieran en una relación contradictoria con las formas habituales de operar.

Esta forma de comprender a los grupos de investigación-acción participativa es de textura más abierta y fluida de lo que nuestras anteriores defensas sugerían. En aquellas defensas, imaginábamos a los grupos de acción más fuertemente atados, mejor integrados y más «sólidos» de lo que los vemos ahora. En la actualidad, reconocemos las conexiones más abiertas y fluidas entre los «miembros» de los grupos de acción y entre los miembros y otros en el contexto social más amplio en los que tienen lugar sus investigaciones.

Las esferas públicas

En *Between Facts and Norms*, Habermas (1996, Capítulo 8) describió las clases de condiciones bajo las que las personas pueden entablar una acción comunicativa en los contextos de acción social y movimientos sociales. Describió la naturaleza de lo que llamó las *esferas públicas*. (Nótese que no se refería sólo a «la esfera pública», que es una abstracción; más bien, se refería a las «esferas públicas», que son contextos concretos y prácticos para la comunicación). Las esferas públicas que Habermas tenía en mente *no* son la clase de espacios comunicativos de la mayoría de nuestra comunicación social y política. La comunicación en muchos contextos políticos (en especial, en el sentido de *realpolitik*) con frecuencia

es distorsionada y desfigurada por el regateo basado en los intereses, es decir, por las personas que hablan y actúan en modos que están guiados por sus propios intereses (aunque sean intereses políticos compartidos) en servicio de sus propios objetivos y fines particulares (compartidos). Más adelante regresaremos a este tema en nuestro análisis de la investigación-acción participativa y el espacio comunicativo.

De la discusión de Habermas (1996, Capítulo 8) en *Between Facts and Norms*, identificamos diez características clave de las esferas públicas tal como él las definió. En lo que sigue, recurriendo a otro trabajo reciente (Kemmis, 2004; Kemmis y Brennan Kemmis, 2003), describimos cada una de estas características y luego brevemente indicamos de qué manera los proyectos críticos de investigación-acción participativa podrían ejemplificar cada característica. De Kemmis y Brennan Kemmis (2003), también presentamos comentarios que indican la forma en que dos clases de proyectos de acción social exhibieron algunas de las características de los discursos públicos en las esferas públicas, es decir, la forma en que el trabajo de investigación-acción participativa puede crear relaciones más abiertas y fluidas que las nociones cerradas y algo mecánicas a veces asociadas con los grupos de investigación-acción y las caracterizaciones metodológicamente impulsadas de su trabajo. Para usar esta ilustración, es necesario brindar una breve introducción para estos ejemplos. El primero es un ejemplo de un proyecto de investigación-acción participativa en Yirrkala, Australia, durante fines de la década de 1980 y 1990. El segundo es un ejemplo de un gran congreso educativo en la República Argentina en 2003.

Ejemplo 1: El Proyecto Educativo Yirrkala Ganma. Durante fines de la década de 1980 y 1990, en el extremo norte de Australia, en la comunidad de Yirrkala, en el nordeste de la Tierra de Arnhem, Territorio del Norte, el pueblo indígena yolngu quería cambiar sus escuelas.² Querían que sus escuelas fueran más apropiadas para los niños yolngu. Mandawuy Yunupingu, entonces subdirector de la escuela y luego cantante principal del grupo pop Yothu Yindi, escribió acerca del problema de la siguiente manera:

Los niños yolngu tienen dificultades en áreas de aprendizaje del conocimiento balanda [del hombre blanco]. Ello no se debe a que los yolngu no puedan pensar, sino a que el programa de las escuelas no es relevante para los niños yolngu y, muchas veces, estos documentos de los planes de estudios están hechos por balanda cuyos valores son etnocéntricos. La forma en que el pueblo balanda ha institucionalizado su forma de vida es a través del mantenimiento del proceso de reproduc-

² Esta descripción está adaptada de Kemmis y Brennan Kemmis (2003).

ción social donde los niños son enviados a la escuela donde les enseñan a hacer las cosas de un modo particular. Con frecuencia, las cosas que aprenden favorecen [los intereses de] los ricos y los poderosos porque cuando dejan la escuela [y van a trabajar], el control de la mano de obra está en manos de la clase media y la clase alta.

Un plan de estudios apropiado para los yolngu es uno que esté ubicado en el mundo aborigen y que pueda permitir a los niños cruzar la frontera hacia el mundo balanda. [Que permita] la identificación de partes del conocimiento balanda que son coherentes con la forma de aprendizaje de los yolngu (Yunupingu, 1991, pág. 102).

Los docentes yolngu, junto con otros docentes y con la ayuda de su comunidad, comenzaron un viaje de investigación-acción participativa. Trabajaron juntos y cambiaron el mundo de escolarización del hombre blanco. Por supuesto, en ocasiones hubo conflictos y desacuerdos, pero los resolvieron del modo yolngu: hacia el consenso. Tenían ayuda, pero no dinero para llevar a cabo su investigación.

Su investigación no era acerca de escuelas y escolarización *en general*; más bien, su investigación-acción participativa era acerca de cómo se llevaba a cabo la escolarización en *sus* escuelas. Como lo expresó Yunupingu (1991):

He aquí una diferencia fundamental en comparación con la investigación tradicional acerca de la educación yolngu: comenzamos con el conocimiento yolngu y averiguamos qué proviene de las mentes yolngu que es de fundamental importancia, no al revés (págs. 102-103).

A lo largo del proceso, los docentes fueron guiados por su propia investigación colaborativa de sus problemas y sus prácticas. Recopilaron historias de sus ancianos. Reunieron información acerca de cómo la escuela funcionaba y no funcionaba para ellos. Hicieron cambios y observaron qué sucedía. Pensaron cuidadosamente acerca de las consecuencias de los cambios que hacían, y luego hicieron otros cambios sobre la base de la evidencia que habían reunido.

A través de su viaje compartido de investigación-acción participativa, la escuela y la comunidad descubrieron cómo limitar los efectos culturalmente corrosivos de la forma de escolarizar del hombre blanco y aprendieron a respetar *tanto* las formas yolngu *como* las formas del hombre blanco. Al principio, los docentes llamaron la nueva forma de escolarización «educación de ambas formas». Más adelante, recurriendo a una historia sagrada de su propia tradición, la llamaron «educación Ganma».

Al escribir acerca de sus esperanzas para la investigación Ganma que la comunidad conducía para desarrollar las ideas y las prácticas de la educación Ganma, Yunupingu (1991) observó:

Espero que la investigación Ganma se convierta en una investigación educativa crítica que empodere a los yolngu, que enfatice los aspectos emancipadores y que tome partido, así como la investigación balanda siempre ha tomado partido, pero nunca lo reveló, siempre diciendo que era neutral y objetiva. Mi aspiración en Ganma es ayudar, cambiar, mover la balanza del poder.

La investigación Ganma también es crítica en los procesos que usamos. Nuestra comunidad crítica de investigadores de la investigación-acción que trabajan juntos, reflexionando, compartiendo y pensando incluye importantes ancianos yolngu, el grupo de acción yolngu [docentes de la escuela], docentes balanda y una investigadora balanda que ayuda en el proceso. Por supuesto, ella también está involucrada; a ella le importan nuestros problemas, [y] apuesta a encontrar soluciones. Esto también es diferente del rol tradicional de un investigador (pág. 103).

Es importante, debo destacar, ubicar la investigación Ganma en nuestros planes de desarrollo más amplios... en el contexto global de la aborignalización y el control dentro de los que debe encajar Ganma (pág. 104).

Juntos, los docentes y la comunidad encontraron nuevos modos de pensar acerca de las escuelas y la escolarización, es decir, nuevos modos de pensar acerca del trabajo de enseñar y aprender y acerca de su comunidad y su futuro. Su investigación-acción participativa colaborativa cambió no sólo la escuela sino también a las personas mismas.

Brindamos algo más de información acerca de las relaciones comunicativas establecidas en el proyecto al describir diez características de las esferas públicas descritas por Habermas.

Ejemplo 2: El Congreso de Educación de Córdoba. En octubre de 2003, unos 8.000 docentes se reunieron en Córdoba, Argentina, para el Congreso Internacional de Educación (Congreso v Nacional y III Internacional).³ Deseamos mostrar que el congreso abrió un espacio comunicativo compartido para explorar la naturaleza, las condiciones y las posibilidades de cambio en las realidades sociales de la educación en América Latina. Cuando los participantes abrieron este espacio comunicativo, crearon relaciones sociales de ojos y mentes abiertas en donde los participantes se comprometieron conjuntamente a lograr una comprensión crítica y autocrítica de sus realidades sociales y las posibilidades de cambiar las prácticas educativas de sus escuelas y universidades y de superar la injusticia, la inequidad, la irracionali-

³ Esta descripción está adaptada de Kemmis (2004).

dad y el sufrimiento endémico en las sociedades en las que viven. Si bien no estamos afirmando que el caso realiza a la perfección el tipo idea de la esfera pública, nos parece que los participantes del congreso de Córdoba crearon la clase de escenario social que se describe apropiadamente como una esfera pública. Además, el congreso también debe comprenderse como uno de varios momentos clave de un amplio movimiento social y educativo en el que los participantes informaron acerca de proyectos particulares de diferentes clases (muchos de ellos proyectos de investigación-acción participativa), y vieron estos proyectos en particular como contribuciones al proceso histórico, social y político de transformar la educación en diversos países de América del Sur.

Las diez características de las esferas públicas que mencionamos anteriormente son las siguientes:

1. Las esferas públicas *están constituidas como verdaderas redes de comunicación entre los verdaderos participantes*. No debemos pensar que las esferas públicas son por completo abstractas, es decir, como si hubiera solo una esfera pública. En realidad, *hay muchas esferas públicas*.

Comprendido de esta manera, los grupos y proyectos de investigación-acción participativa podrían considerarse redes de textura abierta establecidos para la comunicación y la exploración de los problemas o las cuestiones sociales y que tienen relaciones con otras redes y organizaciones en las que los miembros también participan.

El proyecto Yirrkala Ganma involucró a un grupo particular de personas en escuelas y comunidades y alrededor de ellas en ese momento. Fue un grupo algo fluido que se concentró en un grupo de docentes indígenas de la escuela junto con ancianos de la comunidad y otros miembros de la comunidad –padres y otros– y a estudiantes de las escuelas. También incluyó a maestros no indígenas e investigadores que actuaron como amigos críticos del proyecto. La red de comunicaciones verdaderas entre estas personas constituyó el proyecto como esfera pública.

El congreso de Córdoba reunió a 8.000 docentes, alumnos, funcionarios de la educación, e invitó a expertos en diversos campos. Durante los tres días que duró el congreso, constituyeron un conjunto superpuesto de redes de comunicación que podía considerarse un conjunto grande, pero altamente interconectado y tematizado de conversaciones acerca de las condiciones y las prácticas educativas contemporáneas en América Latina. Estaban explorando la cuestión de cómo las prácticas y las instituciones educativas actuales seguían contribu-

yendo y reproduciendo relaciones sociales desiguales en aquellos países y cómo las prácticas y las instituciones educativas transformadas podrían contribuir a transformar esas condiciones sociales desiguales.

2. Las esferas públicas *se autoconstituyen*. Están formadas por personas que se reúnen *en forma voluntaria*. También son *relativamente autónomas*; es decir, están fuera de los sistemas formales, tales como los sistemas administrativos del Estado. También están fuera de los sistemas formales de influencia que median entre la sociedad civil y el Estado, tales como las organizaciones que representan intereses particulares (por ejemplo, un *lobby* de granjeros). Están compuestas de personas que desean explorar problemas o cuestiones particulares, es decir, temas particulares para debatir. Los espacios comunicativos o las redes de comunicación organizados como parte del aparato comunicativo de los subsistemas económicos o administrativos del Gobierno o los negocios normalmente *no* pueden clasificarse como esferas públicas.

Los grupos de investigación-acción participativa nacen alrededor de temas o tópicos que los participantes desean investigar, y establecen un compromiso compartido de colaborar en la acción y en la investigación en interés de la transformación. Se constituyen como un grupo o un proyecto a los fines de una investigación crítica mutua que aspira a la transformación práctica de formas existentes de hacer las cosas (prácticas/trabajo), comprensiones existentes (que los guían como practicantes/trabajadores) y situaciones existentes (escenarios de práctica/lugares de trabajo).

El proyecto Yirrkala Ganma fue formado por personas que querían juntarse a trabajar para cambiar las escuelas de su comunidad. Participaron en forma voluntaria. Eran relativamente autónomas en el sentido de que sus actividades estaban basadas en las escuelas, pero no «eran propiedad» de las escuelas, y sus actividades estaban basadas en la comunidad, pero no «eran propiedad» de ninguna organización de la comunidad. El proyecto se mantuvo por un compromiso común con la comunicación y la exploración de las posibilidades de cambiar las escuelas para promulgar la visión Ganma (ambas formas) de la escolarización yolngu para los alumnos y las comunidades yolngu.

Las personas asistieron al congreso de Córdoba en forma voluntaria. A pesar de los normales arreglos complejos para que las personas financiaran su asistencia y el patrocinio de alumnos y otras personas que no podían pagar para asistir (alrededor de 800 de los 8.000 presentes recibieron becas para subsidiar su asistencia), el congreso permaneció independiente de escuelas particulares, sistemas de educación y Estados. El aparato administrativo del congreso no «era propiedad» de ninguna organización ni Estado, aunque los miembros

principales de su plantel administrativo estaban en la Escuela Normal Alejandro Carbó. El congreso fue coordinado por un comité de educadores con base en Córdoba y fue asesorado por un comité académico compuesto por personas de muchas organizaciones educativas argentinas importantes (por ejemplo, El Sindicato de Docentes Provinciales, universidades, la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba). Sin embargo, se podría decir que la estructura del congreso como una empresa económica autofinanciada (diferente de su conexión con un movimiento social y educativo más amplio) puso en peligro el grado al que podría describirse apropiadamente como una esfera pública.

3. Las esferas públicas con frecuencia nacen en respuesta a los *déficits de legitimación*; es decir, con frecuencia nacen porque potenciales participantes no sienten que las leyes, políticas, prácticas o situaciones existentes son legítimas. En estos casos, los participantes no sienten que necesariamente habrían tomado la decisión de hacer las cosas como se están haciendo ahora. El objetivo de su comunicación es explorar las formas de superar estos déficits de legitimación encontrando formas alternativas de hacer las cosas que atraerán su consentimiento informado y su compromiso.

Los grupos y los proyectos de investigación-acción participativa nacen porque se considera que las formas existentes de trabajar carecen de legitimidad en el sentido de que no imponen respeto (o ya no lo hacen) o porque no pueden considerarse auténticos para los participantes, ya sea individual o colectivamente.

El proyecto Yirrkala Ganma surgió a causa de una prolongada y profunda insatisfacción con la naturaleza y las consecuencias de la forma de escolarización del hombre blanco para los alumnos yolngu, incluido el sentido de que las formas actuales de escolarizar eran culturalmente corrosivas para los alumnos y las comunidades yolngu. Como se indicó anteriormente, los docentes yolngu y los miembros de la comunidad querían encontrar formas alternativas de escolarización que fueran más inclusivas, atractivas y habilitantes para los alumnos yolngu y ayudaran a desarrollar la comunidad bajo el control yolngu.

Las personas que asistieron al congreso de Córdoba en general compartían la concepción de que las formas actuales de educación en América Latina sirven a los intereses de una clase de sociedad que no satisface las necesidades de la mayoría de los ciudadanos, es decir, que las formas actuales de escolarización no son legítimas en términos de los intereses de la mayoría de los alumnos y de sus familias. Querían explorar modos alternativos de educar que pudieran servir mejor a los intereses de las personas de América Latina (de allí el tema del congreso: «Educación: Un compromiso con la Nación»).

4. Las esferas públicas se constituyen para la *acción comunicativa* y para el *discurso público*. En general, incluyen una comunicación cara a cara, pero podrían constituirse de otras formas (por ejemplo, a través del correo electrónico, a través de la *World Wide Web*). El discurso público en las esferas públicas tiene una orientación similar a la acción comunicativa, puesto que está orientado hacia el acuerdo intersubjetivo, la comprensión mutua y el consenso no forzado acerca de qué hacer. Por lo tanto, los espacios comunicativos organizados con propósitos esencialmente instrumentales o funcionales –mandar, influir o ejercer control sobre las cosas– normalmente *no* podrían clasificarse como esferas públicas.

Los proyectos y los grupos de investigación-acción participativa se constituyen para la comunicación orientada hacia el acuerdo intersubjetivo, la comprensión mutua y el consenso no forzado acerca de qué hacer. Crean redes de comunicación que apuntan a lograr la acción comunicativa y a proyectar la acción comunicativa a investigaciones prácticas dirigidas a la transformación de las prácticas sociales, las comprensiones que los practicantes tienen de sus prácticas y las situaciones y las circunstancias en las que practican.

El proyecto Yirrkala Ganma fue creado con el principal objetivo de crear un espacio compartido de comunicación en donde las personas pudieran pensar, hablar y actuar juntas abiertamente y con un compromiso de marcar una diferencia en la forma en que se establecía la escolarización en su comunidad. Las comunicaciones en el proyecto en su mayoría eran cara a cara, pero también hubo mucha comunicación escrita puesto que las personas trabajaron en diversas ideas y subproyectos dentro del marco general del proyecto Ganma. Pasaron muchas horas para llegar a un acuerdo intersubjetivo acerca de las ideas que enmarcaban su pensamiento acerca de la educación, para llegar a una comprensión mutua acerca del marco conceptual en el que debía comprenderse su situación en ese momento y acerca del marco conceptual de Ganma que los ayudaría a guiar su pensamiento mientras desarrollaban nuevas formas de escolarización, y a determinar formas en las que avanzar sobre la base de un consenso no forzado acerca de cómo proceder. Si bien podría parecer que tenían un enfoque instrumental y un objetivo claro en mente –el desarrollo de una forma mejorada de escolarización– debería destacarse que su tarea no fue simplemente instrumental. No fue instrumental porque no tenían una idea clara en el comienzo acerca de qué forma adquiriría esta nueva clase de escolarización; tanto su objetivo como el medio para alcanzarlo necesitaban ser desarrollados de un modo crítico a través de su acción comunicativa y el discurso público.

En el congreso de Córdoba, las personas se reunieron para explorar los modos de conceptualizar una perspectiva reconstruida de la

escolarización y la educación para América Latina en este momento crítico de la historia de muchas de sus naciones. El objetivo del congreso era compartir ideas acerca de cómo la situación actual debía comprenderse y cómo estaba formada, y considerar ideas, problemas, obstáculos y modos posibles de avanzar hacia formas de educación y escolarización que pudieran, por un lado, superar algunos de los problemas del pasado y, por el otro, ayudar a moldear formas de educación y escolarización que fueran más apropiadas para el mundo cambiado del presente y el futuro. Los participantes del congreso presentaron y debatieron ideas; exploraron problemas y cuestiones sociales, culturales, políticas, educativas y económicas; consideraron los logros de programas y enfoques que ofrecieron «soluciones» alternativas a estos problemas y cuestiones; y apuntaron a alcanzar perspectivas críticamente informadas acerca de cómo la educación y la escolarización podrían ser transformadas para superar los problemas y abordar las cuestiones que identificaron en el sentido de que apuntaron a tomar decisiones prácticas acerca de lo que podría hacerse en sus propios escenarios cuando los participantes regresaran a sus hogares luego del congreso.

5. Las esferas públicas aspiran a ser *inclusivas*. En la medida en que la comunicación entre los participantes es *exclusiva*, pueden surgir dudas acerca de si una esfera es, en efecto, una esfera «pública». Las esferas públicas son intentos de crear espacios comunicativos que incluyen no sólo las partes más obviamente interesadas en las decisiones y afectadas por ellas, sino también a las personas y los grupos periféricos a las discusiones (o excluidos de ellos por rutina) en relación con los temas alrededor de los que se forman. Por lo tanto, los grupos esencialmente privados o privilegiados, las organizaciones y las redes comunicativas *no* pueden clasificarse como esferas públicas.

Los proyectos y los grupos de investigación-acción participativa apuntan a incluir no solo a los practicantes (por ejemplo, docentes, trabajadores de desarrollo de la comunidad), sino también a otros involucrados y afectados por sus prácticas (por ejemplo, alumnos, familias, clientes).

El proyecto Yirrkala Ganma aspiró a incluir a tantas personas que estaban (y están) involucradas y afectadas por la escolarización en la comunidad como le fue posible. Salió de la escuela para involucrar a la comunidad y a los ancianos de la comunidad, incluyó a docentes no indígenas y también a docentes indígenas, e involucró a alumnos y a sus familias, así como también a docentes de la escuela. No fue exclusivo en el sentido de que su afirmación del control yolngu excluía a las personas balanda (no indígenas, aun así, invitó a docentes, asesores y otras personas balanda a unirse al compromiso común del

pueblo yolngu en su búsqueda de formas mejoradas de educación y escolarización que satisficieran más genuinamente las necesidades y las aspiraciones del pueblo yolngu y sus comunidades.

El congreso de Córdoba apuntó a ser ampliamente inclusivo. Fue un congreso que, según la descripción de su coordinadora, María Nieves Díaz Carballo, era «de docentes para docentes»; sin embargo, incluyó a muchos otros involucrados y afectados por la educación y la escolarización en América Latina: alumnos, funcionarios de la educación, expertos invitados, representantes de una serie de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y otros. Aspiró a incluir a todas estas clases diferentes de personas como amigos y contribuyentes de una causa común, para crear nuevas formas de educación y escolarización que mejor se adaptaran a sus necesidades del presente y del futuro en América Latina y en el mundo.

6. Como parte de su carácter inclusivo, las esferas públicas tienden a involucrar la comunicación en el *lenguaje ordinario*. En las esferas públicas, las personas deliberadamente buscan derribar las barreras y las jerarquías formadas por el uso de discursos de especialistas y los modos de abordar característicos de las burocracias que presumen un *ranking* de la importancia de los oradores y lo que dicen en términos de su autoridad posicional (o falta de ella). Las esferas públicas también tienden a tener solo las más débiles distinciones entre las personas de adentro y las de afuera (tienen fronteras relativamente permeables y «membresías» cambiantes) y entre las personas que están relativamente desinteresadas y aquellas cuyos (propios) intereses están muy afectados por los temas en debate. Por lo tanto, los aparatos comunicativos de muchas organizaciones del Gobierno y de los negocios, y de organizaciones que dependen de la pericia especializada de algunos participantes para sus operaciones, en general *no* pueden clasificarse como esferas públicas.

Al tiempo que se inspiran en los recursos y los discursos de la teoría y la política de sus investigaciones, los investigadores de la investigación-acción participativa aspiran a alcanzar la comprensión mutua y a crear comunidades discursivas que permitan a todos los participantes tener voz y desempeñar una parte para alcanzar el consenso acerca de qué hacer. Necesariamente, usan un lenguaje que todos puedan usar en lugar de depender de los discursos especializados de la ciencia social que podrían excluir a algunos de la tarea compartida de comprender y transformar las vidas cotidianas compartidas y el mundo de la vida compartido.

En el proyecto Yirrkala Ganma, la mayor parte de la comunicación acerca del proyecto no solo se realizó en lengua ordinaria, sino

que también se llevó a cabo en la lengua de la comunidad, es decir el *yolngu-matha*. Esto no sólo fue un cambio deliberado de la lengua en la que la escolarización balanda en general se discutía en la comunidad (inglés y algún discurso educativo especializado), sino que también fue un cambio para involucrar y usar los marcos conceptuales de la comunidad y la cultura yolngu. Por otra parte, los modos de dirigirse de la cultura yolngu requieren respeto hacia los mayores y formas especializadas del lenguaje para asuntos «internos» (secretos/sagrados, para los iniciados) frente a asuntos «externos» (seculares, para los no iniciados), de modo que muchos debates del marco conceptual Ganma exigieron que los participantes respetaran estas distinciones y los niveles de iniciación de los oradores y los oyentes.

En el congreso de Córdoba, muchos oradores usaron discursos educativos (y otros) especializados para debatir su trabajo o sus ideas, pero la mayor parte del debate se desarrolló en un lenguaje cuya deliberada intención era ser inclusivo y atractivo para los participantes, es decir, para compartir ideas y abrir a los participantes a debate sin suponer que los oyentes dominaban los discursos especializados para comprender el contexto sociopolítico de educación en América Latina o los aspectos técnicos de la educación contemporánea en los países latinoamericanos. Más particularmente, las lenguas usadas en el congreso, incluidas las traducciones de inglés y portugués, fueron inclusivas porque estaban dirigidas específicamente a fomentar el compromiso compartido de los participantes acerca de la necesidad de un cambio y los obstáculos y las posibilidades que había por delante si los participantes deseaban formar parte del proyecto compartido de reconstruir la educación en la Argentina y en otras partes. Los discursos especializados se usaron para tratar temas específicos (por ejemplo, filosofía, teoría social, planes de estudio), pero las conversaciones acerca de esos temas pronto cambiaron el registro para garantizar que las ideas fueran accesibles a cualquier participante interesado.

7. Las esferas públicas presuponen una *libertad comunicativa*. En las esferas públicas, los participantes son libres de ocupar (o no) los roles discursivos particulares de orador, oyente y observador, y son libres de retirarse del espacio comunicativo del debate. La participación o la no participación son voluntarias. En consecuencia, las redes y los espacios comunicativos en general caracterizados por obligaciones o deberes para liderar, seguir, dirigir, obedecer, guardar silencio o permanecer fuera del grupo *no* podrían caracterizarse como esferas públicas.

Los proyectos y los grupos de investigación-acción participativa se constituyen para «abrir el espacio comunicativo» entre los parti-

participantes. Se constituyen para dar a los participantes el derecho y la oportunidad de hablar y de ser oídos, de escuchar o de alejarse del proyecto o del grupo. A diferencia de algunas de nuestras perspectivas anteriores, no son grupos cerrados y autorreferenciales en los que los participantes están limitados (o pueden estarlo) a alguna «línea del partido» en el sentido de una forma «correcta» de ver las cosas. Además, se constituyen deliberadamente para la conversación y la toma de decisiones *crítica* y *autocrítica* que apuntan a abrir formas existentes de decir y de ver las cosas, es decir, de jugar con las relaciones entre lo real y lo posible.

En el proyecto Yirrkala Ganma, los participantes eran libres de ocupar los diferentes roles de orador, oyente y observador o de retirarse de los debates. En cualquier debate en particular, algunos pueden haber ocupado uno u otro de estos roles en mayor medida, pero a lo largo de la vida de un proyecto, las personas en general ocuparon la serie de estos roles en uno u otro momento. Como se indicó antes, algunas personas siguieron ocupando posiciones privilegiadas como oradores (por ejemplo, en asuntos de conocimiento interno), pero también ocuparon roles de oyentes en muchas otras situaciones, y respondieron con su conocimiento especializado cada vez que era apropiado hacerlo. Sin embargo, en general, las discusiones y los debates prolongados acerca de dar forma a la idea del plan de estudios Ganma (de ambas formas) fue llevado a cabo de tal modo que permitió a los participantes reunir un sentimiento compartido de lo que era y lo que podía ser, y cómo podría llevarse a la práctica. Los debates fueron sistemáticamente abiertos y críticos en el sentido de que todos los participantes deseaban alcanzar comprensiones y acuerdos compartidos acerca de las limitaciones de la educación balanda para los niños y las comunidades yolngu y acerca de las posibilidades de llevar a cabo una forma diferente y mejorada de educación para los niños yolngu y su comunidad.

El congreso de Córdoba engendró condiciones de libertad comunicativa. Si bien el programa y el cronograma del congreso privilegiaron a los participantes particulares como oradores en momentos en particular, la mayor parte de la conversación del congreso, dentro de sus sesiones formales y fuera de ellas, y en la comunicación formal e informal, presupuso la libertad de los participantes de hablar, escuchar, observar y retirarse de debates particulares. Las conversaciones eran abiertas y críticas, e invitaban a los participantes a explorar juntos ideas y posibilidades de cambio.

8. Las redes comunicativas de las esferas públicas generan *poder comunicativo*, es decir, las posiciones y los puntos de vista desarrollados a través del debate tendrán el respeto de los participantes no en

virtud de la obligación, sino más bien por el poder de la comprensión y el consenso mutuos. En consecuencia, la comunicación en las esferas públicas crea legitimidad en el sentido más fuerte, es decir, la creencia compartida entre los participantes de que aceptan libre y auténticamente las decisiones que toman. Por lo tanto, los sistemas de mando o influencia, donde las decisiones se forman sobre la base de la obediencia o los intereses propios, en general no podrían clasificarse como esferas públicas.

Los proyectos y los grupos de investigación-acción participativa permiten a los participantes desarrollar comprensiones, razones y un compromiso compartido con las formas transformadas de hacer las cosas. Alientan la exploración y la investigación de prácticas sociales, comprensiones y situaciones. Por el solo hecho de hacerlo, generan comprensiones más auténticas entre los participantes y un sentido compartido de la legitimidad de las decisiones que toman.

A lo largo de la vida del proyecto Yirrkala Ganma y en el trabajo continuo que surgió tras él, los participantes desarrollaron el sentido más fuerte de que la nueva forma de pensar en la educación y la escolarización que estaban desarrollando era oportuna, apropiada, fiel a sus circunstancias y generativa para los niños yolngu y su comunidad. Claramente, eran conscientes de que su punto de vista compartido, así como también su marco conceptual, contrastaba en gran medida con suposiciones y presuposiciones dadas por sentadas acerca de la escolarización en Australia, incluidas muchas ideas (balanda) dadas por sentadas acerca de la educación indígena. El poder comunicativo desarrollado a través del proyecto sostuvo a los participantes en su compromiso con estas nuevas formas de escolarización a pesar de las ocasionales resistencias que experimentaron cuando las autoridades educativas del Territorio del Norte encontraron que las propuestas de la comunidad eran contrarias o excepciones a las formas habituales de operar en el sistema. (Es un tributo a muchas personas no indígenas del Territorio del Norte que trabajaron con las Escuelas de la Comunidad Yirrkala y las *Homelands Centre Schools* que, por lo general, adoptaron una postura constructiva y de apoyo de las propuestas de la comunidad aun cuando las propuestas estaban fuera de la práctica establecida.) El compromiso obvio y profundo de los docentes y la comunidad yolngu con las tareas del proyecto, el apoyo coinvestigadores externos creíbles y la naturaleza a largo plazo del proyecto alentaron a muchos miembros del plantel del sistema no indígena a brindarle al proyecto «el beneficio de la duda» como un proyecto educativo que tenía la posibilidad de tener éxito en la educación indígena donde muchas propuestas y planes anteriores desarrollados por personas no indígenas habían fracasado).

El congreso de Córdoba fue infundido por una creciente sensación de una convicción y un compromiso compartidos acerca de la necesidad y las posibilidades de cambio en la educación en la Argentina y en otras partes de América Latina. Por otro lado, el ímpetu y el impulso del sentimiento en desarrollo de una convicción compartida pueden haber sido más frágiles y transitorios porque el congreso duró apenas unos días (aunque se agregaron al impulso de congresos anteriores y otro trabajo que los participantes estaban realizando con los mismos fines transformadores). Sin embargo, visto contra la trayectoria más amplia de la educación y el cambio educativo en la educación en América Latina, está claro que el congreso se inspiraba, refrescaba y redirigía reservas antiguas de progresismo educativo crítico en el corazón, la mente y el trabajo de muchas personas que asistieron a él.

La convicción compartida de que hacen falta nuevas formas de trabajar en la educación generó un poderoso y casi tangible sentido de *solidaridad* entre los participantes del congreso, un poderoso y duradero compromiso compartido de seguir las direcciones sugeridas por las discusiones y los debates en los que habían participado. También generó una sensación duradera de la *legitimidad* de las decisiones tomadas por los participantes a la luz de la exploración compartida de sus situaciones, la deliberación compartida y la toma de decisiones compartida.

9. Las esferas públicas no afectan los sistemas sociales (por ejemplo, el Gobierno, la administración) *directamente*; su impacto en los sistemas es *indirecto*. En las esferas públicas, los participantes aspiran a cambiar el clima de debate, las formas en las que se piensan las cosas y cómo se comprenden las situaciones. Aspiran a generar un sentido de que son posibles y factibles formas alternativas de hacer las cosas y a mostrar que algunas de estas formas alternativas de verdad funcionan o que las nuevas formas en efecto resuelven problemas, superan insatisfacciones o abordan problemas. Los grupos organizados principalmente para perseguir los intereses particulares de grupos particulares mediante la intervención directa con sistemas gubernamentales o administrativos en general *no* se clasificarían como esferas públicas. De modo similar, los grupos organizados en modos que, en general, sirven a los intereses particulares de grupos particulares, aunque esto pueda suceder de un modo oculto o «accidental» (como pasa con frecuencia con los medios de información), en general *no* se clasifican como esferas públicas.

Los proyectos y los grupos de investigación-acción participativa pocas veces tienen el poder de legislar o imponer el cambio, aun entre sus propios miembros. Solo mediante la fuerza del mejor argumento,

transmitido a las autoridades que deben decidir por sí mismas qué hacer, ejercen influencia sobre las estructuras y los procedimientos existentes. Con frecuencia se establecen, en los márgenes de esas estructuras y procedimientos, es decir, en espacios constituidos para la exploración y la investigación y para probar formas alternativas de hacer las cosas. Muchas veces son escuchados porque se les ha permitido deliberadamente explorar este espacio marginal, con la comprensión tácita de que lo que aprendan puede ser en beneficio de otros y de sistemas y estructuras existentes. Si bien es posible que se comprendan a sí mismos como opuestos o incluso «fuera de la ley» (en un sentido metafórico), con frecuencia actúan con el conocimiento y el aliento de las autoridades institucionales que reconocen que los cambios tal vez sean necesarios.

Como ya se indicó, el proyecto Yirrkala Ganma estuvo basado en las escuelas, pero no fue un proyecto oficial del sistema escolar o del sistema educativo, y estuvo basado en la comunidad, aunque no fue un proyecto oficial de ninguna organización de la comunidad. Las escuelas del sistema educativo del Territorio del Norte, así como también diversas organizaciones de la comunidad, sabían de la existencia del proyecto y en general demostraron su apoyo. El trabajo del proyecto no fue un proyecto de mejora o de desarrollo emprendido por ninguna de estas organizaciones y tampoco el proyecto «habló» directamente a estas organizaciones desde dentro de las funciones y las operaciones de los sistemas como sistemas. Por el contrario, el proyecto apuntó a cambiar la forma en que estos sistemas y organizaciones pensaban acerca de la educación en la comunidad y la organizaban. En particular, apuntó a cambiar los marcos y los discursos conceptuales en los que la educación yolngu era comprendida y las actividades que la constituían. En cierto sentido, las transformaciones producidas por el proyecto inicialmente fueron «toleradas» por estos sistemas y organizaciones como excepciones a las formas habituales de operar. Con el tiempo, a través de la influencia indirecta de mostrar que las formas alternativas podían funcionar, los sistemas comenzaron a aceptarlas, aunque las formas alternativas estuvieran en desacuerdo con la práctica en otras partes. El proyecto cambió el clima de discusión y la naturaleza del discurso acerca de lo que constituye la buena educación para los niños y las comunidades yolngu. A causa de que experimentos similares se estaban llevando a cabo en otras partes de Australia (por ejemplo, con la participación de los miembros del personal de la Universidad Deakin, la Universidad de Melbourne y Batchelor College), hubo un sentido dentro de los sistemas de educación de que al nuevo experimento debía permitírsele continuar con la esperanza (cada vez más satisfecha) de que las nuevas formas de trabajar pudieran de-

mostrar ser más eficaces en las escuelas indígenas de comunidades indígenas donde la educación a menudo había producido resultados menos satisfactorios que en las escuelas no indígenas y para alumnos y comunidades no indígenas. En una serie de modos pequeños pero significativos, los sistemas de educación comenzaron a aceptar los discursos de «ambas formas» de educación (llevadas a cabo de un modo diferente en lugares diferentes) y a alentar las distintas prácticas de «ambas formas» de educación en comunidades y escuelas indígenas con numerosas inscripciones de alumnos indígenas.

El congreso de Córdoba operó fuera de los marcos funcionales de los sistemas educativos y estatales y apuntó a cambiar las formas en las que la educación y la escolarización eran comprendidas y practicadas indirecta más que directamente. Ningún patrocinador de un organismo del Estado controló el congreso; como se indicó antes, fue un congreso creado y mantenido por sus organizadores, «por docentes para docentes». Por otro lado, los funcionarios del Estado (por ejemplo, la ministra de educación de la provincia de Córdoba [Amelia López], el ministro nacional de educación de la Argentina [Daniel Filmus]) se dirigieron al congreso y alentaron a los participantes en sus esfuerzos para pensar de cero los problemas y las cuestiones educativas a las que se enfrentaban las escuelas en la Argentina. La dimensión, el éxito y la generatividad de los congresos previos eran bien conocidos (el congreso de 2003 fue el quinto congreso nacional y el tercer congreso internacional celebrado en Córdoba), y es razonable suponer que los representantes del Estado querrían respaldar el congreso aunque algunas de las ideas y las prácticas que debatían y desarrollaban los participantes estaban en la periferia de las iniciativas del Estado en educación y escolarización, o incluso eran contrarias a ellas. Por supuesto, es verdad que muchas de las ideas y las prácticas debatidas en el congreso, tales como las concernientes a la justicia social en educación, en general fueron el espíritu de las iniciativas estatales, aunque la mayoría de los participantes del congreso al parecer adoptaron una perspectiva activa y constructivamente crítica de las formas y las consecuencias de las iniciativas estatales contemporáneas en la escolarización.

10. Las esferas públicas con frecuencia surgen en la práctica a través de las redes de comunicación asociadas con los *movimientos sociales*, o en relación con ellos, es decir, donde las agrupaciones voluntarias de participantes surgen en respuesta al déficit de legitimación o a un sentido compartido de que se presentó un problema social que debe ser tratado. Sin embargo, las esferas públicas creadas por algunas organizaciones (por ejemplo, Amnistía Internacional) pueden

ser antiguas y estar bien organizadas y pueden incluir nociones de membresía (pagada) y objetivos compartidos. Por otro lado, muchas organizaciones (por ejemplo, partidos políticos, grupos de intereses privados) en general *no* se clasifican como esferas públicas por razones ya descritas en relación con otros puntos de esta lista y también porque son parte del orden social más que movimientos sociales.

Los grupos y los proyectos de investigación-acción participativa muchas veces surgen en relación con movimientos sociales amplios tales como el movimiento feminista, el movimiento ecologista, los movimientos de paz, el movimiento de los derechos civiles y otros movimientos para la transformación social. A menudo surgen para explorar formas alternativas de hacer las cosas en escenarios donde el impacto de esos movimientos es, por otro lado, poco claro o incierto (por ejemplo, en la conducción de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, en la conducción del bienestar social por parte de organismos de bienestar familiar y social, en la conducción de la administración de la captación por parte de grupos de terratenientes). Utilizan los recursos de esos movimientos sociales y los proporcionan a los movimientos más amplios, tanto en términos de la potencia política general de los movimientos como en términos de comprender cómo los objetivos y los métodos de esos movimientos se desarrollan en las situaciones y los escenarios particulares (por ejemplo, vida de pueblo, escolarización, práctica del bienestar) que se están investigando.

Como sugieren algunas de las declaraciones de Yunupingu (1991) citadas antes, el proyecto Yirrkala Ganma fue una expresión de varios importantes movimientos sociales indígenas contemporáneos en Australia, en particular el movimiento de derecho a la tierra, el movimiento para la autodeterminación y el control aborígen, y (para los australianos en general) el movimiento para la reconciliación entre los australianos indígenas y no indígenas. Se podría decir que algunas de las ideas desarrolladas en el proyecto Ganma han tenido una aceptación mucho mayor que la esperada, por ejemplo, a través de las canciones y la música del grupo popular de Yunupingu, Yothu Yindi, que ha defendido resuelta y sistemáticamente el reconocimiento y el respeto mutuos entre los australianos indígenas y los no indígenas y han educado y alentado a los australianos no indígenas a comprender y a respetar al pueblo, el saber, las comunidades y las culturas indígenas. El proyecto Ganma fue una manifestación de estos movimientos de derechos indígenas en el nivel local y en el escenario particular de escuelas, y también fue una poderosa contribución intelectual para moldear los movimientos más amplios. Por un lado, el proyecto nombró y explicó las formas en las que la escolarización era culturalmente corrosiva para los pueblos indígenas; por otro, mostró que era posi-

ble crear y dar justificaciones racionales de formas alternativas y de apoyo cultural de llevar a cabo la escolarización y la educación para los pueblos indígenas y en comunidades indígenas.

En el congreso de Córdoba, hubo un poderoso sentimiento de conexión con un amplio movimiento social para el cambio en la educación y las sociedades de América Latina. La corrupción, las aventuras económicas irreflexivas, las prácticas antidemocráticas, la negación de los derechos humanos y la arraigada desigualdad social en muchos países latinoamericanos recibieron oposición y críticas de muchos progresistas, incluidos muchos docentes y profesionales de la educación, y hubo (y hay) un hambre de formas alternativas de educación que pudieran impedir que la trágica herencia de los regímenes anteriores (por ejemplo, una creciente deuda nacional, crisis fiscales, empobrecimiento, el colapso de los servicios) pasara a las nuevas generaciones de estudiantes y ciudadanos. Los aspectos negativos/críticos y positivos/constructivos del movimiento educativo representados en el congreso y por él están conectados con un movimiento social más amplio para el cambio, pero también son una fuente particular y específica de ideas y prácticas intelectuales, culturales, sociales, políticas y económicas que hacen una contribución distintiva a la forma y la dinámica del movimiento más amplio. El congreso mismo ahora es una especie de punto de reunión para docentes y profesionales de la educación progresistas y críticos, pero se mantiene decidida y amablemente independiente del Estado y de los patrocinadores comerciales que podrían buscar ejercer el control sobre él o a través de él. Sus organizadores están convencidos de que su mejor oportunidad de cambiar el clima de pensamiento acerca de la educación y la sociedad es mantenerse independientes de la maquinaria del Estado del orden social y esforzarse solo para obtener un rol indirecto en el cambio teniendo una función difusa al cambiar las cosas «mediante la fuerza del mejor argumento» más que esforzándose por crear el cambio a través del poder administrativo o (peor) a través de cualquier tipo de fuerza coercitiva. El congreso también expresó, no sólo en sus materiales escritos sino también en su clima y en su cultura, un profundo sentido de pasión, esperanza y alegría; los participantes claramente lo ven como una oportunidad de celebrar las posibilidades y los logros al crear nuevas formas de educación que apuntan a construir (creando con la palabra y la escritura) un futuro mejor.

Estas diez características de las esferas públicas describen un espacio para la interacción social en donde las personas procuran lograr un acuerdo intersubjetivo, una comprensión mutua y un consenso no forzado acerca de qué hacer y en donde surge la legitimidad. Éstas son las condiciones en las que los participantes consideran que las de-

cisiones, las perspectivas y los puntos de vista logrados en los debates abiertos son convincentes y obligatorios para ellos. Dichas condiciones son muy diferentes de muchas otras formas de comunicación, por ejemplo, la clase de comunicación funcional característica de los sistemas sociales (que aspira a alcanzar fines particulares con los medios más eficientes) y la negociación basada en los intereses (que apunta a maximizar o a optimizar los intereses propios más que a tomar la mejor y más apropiada decisión para todos los involucrados).

Estas condiciones son aquellas bajo las que el razonamiento práctico y la acción exploratoria por parte de una comunidad de práctica son posibles: teoría, investigación y acción colectiva dirigidas a cambiar las prácticas, las comprensiones de las prácticas y los escenarios y las situaciones en los que ocurre la práctica. Son condiciones en las que una afiliación libre de personas puede reunirse a tratar un tema común sobre la base de cuestiones o problemas contemporáneos, y aspira a informarse acerca de la cuestión práctica central de «¿qué se debe hacer?» en relación con la formación y la transformación de la práctica, los practicantes y los escenarios en los que ocurre la práctica en momentos particulares y en lugares particulares.

Como ya sugerimos, estas comunidades de práctica en ocasiones surgen cuando grupos defensores creen que los problemas o las cuestiones aparecen en relación con un programa, una política o una práctica y que un cambio es necesario. Un ejemplo sería la clase de colaboración que ocurre cuando un grupo de clientes de un servicio de salud mental se reúne con proveedores y profesionales del servicio de salud mental para explorar formas de mejorar el servicio de salud mental en un centro en particular. Otro ejemplo sería el trabajo de proyecto de grupos de docentes y alumnos que aplican investigaciones de investigación-acción a problemas y cuestiones de la escolarización. Otro sería la clase de campaña de acción de los ciudadanos que a veces emerge en relación con temas del bienestar y el desarrollo de la comunidad o temas ambientales o de salud pública. Este enfoque de la transformación de la práctica comprende que cambiar las prácticas no es una mera cuestión de cambiar las ideas solo de los practicantes; también es una cuestión de cambiar las condiciones sociales, culturales, discursivas y materiales en las que ocurre la práctica, incluso cambiar las ideas y las acciones de aquellos que son los clientes de prácticas profesionales y las ideas y las acciones de la comunidad más amplia involucrada en la práctica y afectada por ella. Este enfoque de cambiar la práctica fomentando el discurso público en las esferas públicas es también el enfoque de la evaluación defendida por Niemi y Kemmis (1999) bajo la rúbrica de «evaluación comunicativa» (véase también Ryan, 2003).

Mitos, malas interpretaciones y errores revisados

En vista de las nociones de Habermas de *sistema y mundo de la vida* (explorado en nuestro capítulo de la segunda edición en inglés de este *Manual*), la *crítica del macrosujeto social* y la noción de las *esferas públicas* desarrollada en *Between Facts and Norms*, podemos arrojar una nueva luz sobre los mitos, las malas interpretaciones y los errores acerca de la investigación-acción participativa crítica identificados anteriormente en este capítulo. Los siguientes comentarios presentan un resumen necesariamente breve de algunas de las formas en que nuestras comprensiones de estos tópicos han evolucionado durante los años recientes.

Empoderamiento

A la luz de la teoría de Habermas del sistema y el mundo de la vida, llegamos a comprender la noción de empoderamiento no únicamente en términos del mundo de la vida (en términos de los procesos del mundo de la vida de reproducción cultural, social y personal y la transformación y sus efectos) y tampoco únicamente en términos de los sistemas (en términos de cambiar las estructuras o el funcionamiento de los sistemas o a través de efectos producidos por los medios de control del dinero y el poder administrativo de organizaciones e instituciones). Las prácticas exploratorias, nuestra comprensión de ellas y los escenarios en los que trabajamos desde la perspectiva del mundo de la vida y de los sistemas nos dieron una percepción crítica más rica acerca de cómo los procesos de formación y transformación social ocurren en los contextos de proyectos particulares. Cada vez más, hemos llegado a comprender el empoderamiento no sólo como un proceso del mundo de la vida de desarrollo y transformación cultural, social y personal, sino que también implica que los protagonistas se experimentaron a sí mismos trabajando tanto en las estructuras y las funciones del sistema como en contra de ellas para producir efectos cuya intención era que fueran leídos en estructuras y funcionamientos cambiados de los sistemas. Desde esta perspectiva estereoscópica, las estructuras y las funciones de los sistemas no sólo son fuerzas de restricción, sino también fuerzas de posibilidad, y los procesos del mundo de la vida de la reproducción y la transformación cultural, social y personal no sólo son fuentes de posibilidad, sino también fuentes de restricción del cambio. Por lo tanto, en escenarios del mundo real inevitablemente contruidos por ambas, la noción de empoderamiento juega a través de

la frontera conceptual entre el mundo de la vida y el sistema, y ahora parece probable que uno dijera que el empoderamiento había ocurrido sólo cuando las transformaciones eran evidentes en los aspectos de una situación del mundo de la vida y del sistema.

En vista de la crítica de Habermas del macrosujeto social, cada vez reconocimos más que la noción de empoderamiento no debe comprenderse sólo en términos de organizaciones cerradas que logran una autorregulación (por analogía con la soberanía de los Estados) como un proceso para alcanzar la autonomía y la autodeterminación, ya sea al nivel de los *selves* individuales o de algún colectivo (comprendido como *macroself*). Sucede que ni los actores individuales ni los Estados pueden ser entera y coherentemente autónomos y autorreguladores. Sus partes no forman enteros unificados y coherentes sino que más bien deben ser comprendidos en términos de nociones tales como la diferencia, la contradicción y el conflicto tanto como la unidad, la coherencia y la independencia. Frente a la diferenciación interna y externa, tal vez ideas tales como el diálogo, la interdependencia y la complementariedad son los positivos que uno podría esperar. A pesar de su fuerza retórica y de su aparente necesidad política, el concepto de empoderamiento en realidad no produce una autorregulación autónoma e independiente; más bien, produce sólo una capacidad para que los individuos, los grupos y los Estados interactúen con mayor coherencia entre sí en los interminables procesos de reproducción y transformación social. A lo sumo, nombra un proceso en el que las personas, los grupos y los Estados se involucran más auténticamente y con mayor reconocimiento y respeto por la diferencia al tomar decisiones que considerarán legítimas porque han participado en ellas abierta y libremente, más genuinamente comprometidos con la comprensión mutua, el acuerdo intersubjetivo y el consenso acerca de qué hacer.

En vista del comentario de Habermas acerca de la esfera pública, la base del empoderamiento no debe comprenderse en términos de activismo justificado por la posición ideológica; más bien, la base del empoderamiento es el poder comunicativo desarrollado en las esferas públicas a través de la acción comunicativa y el discurso público. Desde esta perspectiva, el objetivo del empoderamiento son las decisiones y las acciones racionales y justas que aquellos involucrados y afectados considerarán legítimas.

El rol del facilitador

En vista de la teoría de Habermas del sistema y el mundo de la vida, llegamos a comprender que la facilitación no debe comprenderse

sólo en términos del sistema como un rol especializado con funciones especializadas, y tampoco debe comprenderse sólo en términos del mundo de la vida como un proceso de promocionar la reproducción y la transformación de las culturas, las relaciones sociales y las identidades. En cambio, debe comprenderse como un proceso que debe explorarse críticamente desde ambas perspectivas. La cuestión de la facilitación surge cuando existe una relación asimétrica del conocimiento del poder entre una persona que espera hacer una «facilitación» —o que se espera que la haga— y las personas que esperan que se les brinde «facilitación —o que se espera que la hagan— en el proceso de realizar un proyecto. Es ingenuo creer que dichas asimetrías desaparecerán; en ocasiones, *hace falta* ayuda. Al mismo tiempo, debe reconocerse que esas asimetrías pueden ser problemáticas y que hay poco consuelo en la idea de que pueden hacerse «seguras» porque el facilitador aspira a ser «neutral». Por otro lado, es ingenuo creer que la persona a la que se le pide ayuda, o que sea facilitadora, será un coparticipante enteramente «igual» junto con los demás, como si la diferencia fuera invisible. En efecto, el facilitador *puede* ser un coparticipante, pero uno con cierta experiencia especial que puede ser útil para el grupo en sus intentos. La teoría de sistema y mundo de la vida nos permite ver la dualidad del rol en términos de un rol especializado y funciones en tensión crítica con procesos de reproducción y transformación cultural, social y personal que aspiran a lograr la autoexpresión, la autorrealización y la autodeterminación (reconociendo que el *self* individual o colectivo en cada caso no es un todo unificado, coherente, autónomo, responsable e independiente totalmente capaz de autorregularse). La perspectiva estereoscópica dada por la teoría del sistema y el mundo de la vida proporciona recursos conceptuales para la actuación y la evaluación críticas del rol del facilitador en la práctica.

En vista de la crítica de Habermas del macrosujeto social, ya no comprendemos a las personas involucradas en proyectos de investigación-acción participativa colaborativa como un grupo cerrado con una membresía fija; más bien, las comprendemos como una red abierta e inclusiva en la que el facilitador puede ser un coparticipante contribuyente, aunque con un conocimiento o una experiencia particular que puede ser de ayuda para el grupo. Además, en diferentes momentos, los diferentes participantes de algunos grupos pueden asumir —y lo hacen— el rol de facilitadores en relación con diferentes partes de la acción que se asume y en relación con el proceso de investigación-acción participativa.

Ante el comentario de Habermas acerca de la esfera pública, el facilitador no debería ser considerado un agente externo que ofrece una guía técnica a miembros de un grupo de acción, sino más bien

como alguien que aspira a establecer o a apoyar una empresa colaborativa en la que las personas pueden participar en la acción exploratoria como participantes de una esfera pública constituida para la acción comunicativa y el discurso público en respuesta a déficits de legitimación.

El dualismo investigación-acción

A la luz de la teoría de Habermas del sistema y el mundo de la vida, la acción en la investigación-acción participativa no debería considerarse separada de la investigación en una división técnica de trabajo reflejada en una división social de trabajo entre participantes e investigadores. En cambio, la investigación y la acción convergen en la acción participativa dirigida a decisiones prácticas y críticas acerca de qué hacer en la forma extendida de la acción exploratoria, es decir, prácticas de la acción y la investigación proyectadas en forma conjunta a través de la historia por la acción. Sin embargo, de la misma manera, no comprendemos los elementos de investigación y de acción de la investigación-acción participativa como la realización «natural» de los procesos del mundo de la vida de reproducción y transformación cultural, social y personal. En la investigación-acción participativa, las categorías de los sistemas de estructura, funciones, objetivos, roles y reglamentos son relevantes cuando un grupo trabaja en un «proyecto» (que implica cierta medida de acción racional-propositiva o estratégica). Aquí, nuevamente, la investigación-acción participativa cruza y vuelve a cruzar las fronteras conceptuales entre los aspectos de mundo de la vida y sistema de la vida de la vida del proyecto, y la perspectiva estereoscópica proporcionada por la teoría de sistema y mundo de la vida ofrece recursos críticos para explorar y evaluar la medida en que el proyecto podría convertirse en nada más que un proyecto racional-propositivo y la medida en que corre el riesgo de disolverse en los procesos del mundo de la vida del grupo que lo conduce. Tanto el elemento de investigación como el elemento de acción del proyecto tienen aspectos de sistema y mundo de la vida, y ambos elementos son candidatos a la exploración y la evaluación críticas desde las perspectivas del sistema y el mundo de la vida. En efecto, podríamos llegar a la conclusión de que el compromiso de conducir esta crítica, en relación con la acción, la investigación y la relación entre ellas, es el sello de la investigación-acción participativa crítica.

Ante la crítica de Habermas del macrosujeto social, la investigación y la acción deben comprenderse no en términos de funciones de control para un individuo o para un grupo cerrado (por ejemplo,

controlar el grupo ejerciendo el poder administrativo), sino más bien como procesos mutuamente constitutivos que *crean* afiliaciones y acción colaborativa entre personas involucradas en clases particulares de decisiones y acciones y afectadas por ellas.

A la luz del comentario de Habermas sobre la esfera pública, la investigación y la acción deben comprenderse no como funciones separadas, sino más bien como momentos diferentes en un proceso unificado de lucha característico de los movimientos sociales: luchas contra la irracionalidad, la injusticia y las condiciones sociales y las formas de vida insatisfactorias (una unificación de la investigación para la acción que recuerda la percepción de que todos los movimientos sociales también son movimientos educativos). En vista de la descripción de Habermas (1996, cap. 8) de la esfera pública en *Between Facts and Norms*, ahora llegamos a la conclusión de que el impulso de emprender la investigación-acción participativa es un impulso de someter la práctica –acción social– a la crítica deliberada y continua volviendo la acción deliberadamente exploratoria y disponiendo las cosas para que sea posible aprender de lo que sucede y hacer el proceso de aprendizaje un proceso colectivo que debe perseguirse a través del discurso público en una esfera pública constituida para tal fin.

El rol del colectivo

En vista de la teoría de Habermas de sistema y mundo de la vida, el colectivo no debe comprenderse únicamente en términos de sistemas, como una organización o una institución, o únicamente en términos de mundo de la vida, como un grupo social constituido en relaciones sociales cara a cara. En cambio, debe explorarse en forma crítica desde *ambas* perspectivas, constituido por procesos asociados con cada uno (del lado de los sistemas: medios de control; del lado del mundo de la vida: reproducción y transformación cultural, reproducción y transformación social, y la formación y la transformación de identidades y capacidades individuales).

En vista de la crítica de Habermas del macrosujeto social, el colectivo no debería comprenderse como un grupo cerrado con membresía fija –un todo coherente, unificado, autónomo, independiente y autorregulador–, sino más bien como algo internamente diverso, diferenciado y a veces incoherente y contradictorio. Un grupo de investigación-acción participativa tampoco está en una posición de vanguardia en relación con otras personas y grupos en el escenario en el que ocurre la investigación, pero retiene sus conexiones con aquellos otros, así como retiene la responsabilidad de las consecuencias de sus acciones

tal como son experimentadas en las comunidades más amplias en las que tienen lugar.

En vista del comentario de Habermas acerca de la esfera pública, el colectivo formado por un proyecto de investigación-acción participativa no debería comprenderse como un grupo cerrado y exclusivo, constituido para llevar a cabo los roles y las funciones particulares de la organización asociados con un proyecto, sino más bien como un espacio abierto e inclusivo constituido para crear condiciones de libertad comunicativa y, por lo tanto, para crear acción comunicativa y discurso público con el objetivo de tratar problemas y cuestiones de irracionalidad, injusticia e insatisfacción experimentadas por grupos particulares en momentos particulares. Desde nuestra perspectiva, algunos de los proyectos más interesantes de investigación-acción participativa son los que están directamente conectados con movimientos sociales más amplios (por ejemplo, cuestiones ambientalistas, cuestiones de paz, raza o género), pero no debería pasarse por alto que muchos proyectos de investigación-acción participativa se constituyen de maneras que se parecen mucho a movimientos sociales en relación con cuestiones locales, aunque muchas veces con ramificaciones más amplias, por ejemplo, al tratar temas acerca de los efectos de la hiperracionalización de las prácticas en escenarios locales que, con frecuencia, tienen una relevancia mucho más generalizada. Por ejemplo, en el mundo hay cientos –probablemente miles– de tipos diferentes de proyectos de investigación-acción que llevan a cabo docentes para explorar el potencial y las limitaciones de diversas formas innovadoras de enseñar y aprender que abordan los efectos alienantes de la regulación estatal de los programas de estudios, la enseñanza y la evaluación en todos los niveles de la escolarización. La multiplicación de dichos proyectos sugiere que existe un movimiento social que aspira a recuperar o revitalizar la educación frente a la tan expandida colonización del mundo de la vida de la enseñanza y el aprendizaje por parte de los imperativos de los sistemas cada vez más fuertes y administrativos que regulan y controlan los procesos de la escolarización. Estos proyectos de la educación se comparan con proyectos similares de investigación-acción en bienestar, salud, desarrollo de la comunidad y otros campos. Tomados juntos, a pesar de sus diferencias, conforman una declaración elocuente de rechazo y reconstrucción frente a una versión de administración corporativa y pública que coloca el imperativo del control institucional por encima de los imperativos y las virtudes morales y sustantivos tradicionalmente asociados con la práctica de estas profesiones.

Reimaginar la investigación-acción participativa crítica

La perspectiva de la investigación-acción participativa crítica que hemos sugerido en este capítulo es algo diferente de la perspectiva de ella que teníamos en el pasado. Hace dos décadas, nuestro objetivo primario era imaginar y representar una forma de investigación bien justificada para que fuera llevada a cabo por docentes y otros profesionales en sus propias prácticas, sus comprensiones de sus prácticas y las situaciones en las que las practicaban. A pesar de nuestra crítica de las formas establecidas de pensar acerca de la investigación social y educativa, siguieron sobreviviendo ciertos restos de las percepciones convencionales de la investigación en las formas de investigación que defendíamos, por ejemplo, ideas acerca de la teoría, el conocimiento y la centralidad del investigador en el progreso del conocimiento.

Hace dos décadas, esperábamos que hubiera progresos en la teoría a través de la investigación-acción que fueran algo similares a los tipos de teoría convencionalmente producidos o extendidos en la investigación social y educativa de esa época. Esperábamos que los practicantes también desarrollaran y extendieran sus propias teorías de la educación, pero tal vez no teníamos muy en claro cuál sería la naturaleza y la forma de esas teorías. Habíamos admirado la definición de investigación de Lawrence Stenhouse como una «indagación sistemática hecha pública» (Stenhouse, 1975), pero no habíamos pensado demasiado cómo podrían emerger esas teorías en una literatura de investigación didáctica. Ahora tenemos una idea más clara de que, a veces, las teorías que motivan, guían e informan la acción de los practicantes en general tienen la forma de *comprensiones colectivas* que eluden una codificación fácil en las formas usadas convencionalmente en revistas y libros científicos. Se acumulan en conversaciones, archivos de evidencia y el conocimiento compartido de las *comunidades de práctica*.

Hace dos décadas, aunque habíamos considerado el «conocimiento» como una categoría complicada y habíamos distinguido entre el conocimiento privado de los individuos y el conocimiento colectivo de los campos y las tradiciones de investigación, es probable que valoráramos los resultados de conocimiento de la investigación por encima de los resultados prácticos de la investigación participante, los efectos de la investigación participante en las cambiantes prácticas sociales y educativas, las comprensiones de esas prácticas, y las situaciones y los escenarios de la práctica. Ahora tenemos una idea más clara de que los resultados de la investigación-acción participativa están escritos en historias: las historias de los practicantes, las comunidades, las

personas con quienes interactúan y (nuevamente) las comunidades de práctica. Y vemos que los resultados de la investigación-acción participativa deben leerse en términos de consecuencias históricas para los participantes y otras personas involucradas y afectadas por la acción que entablaron las personas, juzgados no sólo respecto de la verdad, sino también respecto de los criterios de sabiduría y prudencia, es decir, si las personas estaban mejor en términos de las consecuencias que experimentaron. Podemos preguntar si sus comprensiones de sus situaciones son menos irracionales (o ideológicamente desviadas) que antes, si su acción es menos improductiva e insatisfactoria para los involucrados o si las relaciones sociales entre las personas dentro de la situación son menos desiguales o injustas que antes. El producto de la investigación-acción participativa no es sólo conocimiento, sino que también son diferentes historias de las que podrían haber existido si los participantes no hubieran intervenido para transformar sus prácticas, comprensiones y situaciones, y, por lo tanto, haber transformado las historias que, de otra manera, parecía probable que iban a existir. Buscamos los productos de la investigación-acción participativa en la *acción colectiva* y la construcción y la reconstrucción de *historias colectivas*.

Hace dos décadas, estábamos entusiasmados por la investigación participativa que se conectaba con movimientos sociales y hacía cambios en tipos particulares de prácticas profesionales (por ejemplo, enfermería, educación, desarrollo de la comunidad, bienestar), pero éramos menos conscientes que ahora de que esta clase de compromiso con los movimientos sociales es una calle de dos sentidos. Los movimientos sociales pueden expresarse y realizarse en los escenarios de la práctica profesional (por ejemplo, las poderosas conexiones establecidas entre el movimiento feminista y la salud o la educación o entre las cuestiones ambientalistas y la educación o el desarrollo de la comunidad), pero los movimientos sociales también cobran fuerza y dirección de los estudios participativos que exploran e investigan en forma crítica las cuestiones en los contextos particulares de diferentes clases de prácticas sociales. Los movimientos sociales marcan las pautas alrededor de los temas amplios que son su foco, pero los estudios de prácticas particulares y escenarios locales también muestran la diferencia con que esos temas amplios deben comprenderse en términos de cuestiones identificadas en las investigaciones locales en profundidad. Ahora tenemos una comprensión más clara no sólo de que la investigación-acción participativa expresa el espíritu de su tiempo en términos de dar vida a movimientos sociales en escenarios locales o en relación con temas particulares (por ejemplo, género, derechos indígenas), sino también de que las investigaciones locales de

insatisfacciones, inquietudes o preocupaciones localmente experimentadas también dan lugar a temas de interés más amplio, que a veces se vinculan con movimientos sociales existentes, pero también crean nuevos movimientos para la transformación en campos profesionales y en la vida civil de las comunidades. Ahora, al juzgar el éxito a largo plazo de los proyectos de investigación-acción participativa, es más probable que preguntemos acerca de la medida que han alimentado las *capacidades colectivas para la transformación* localmente y en la creciente esfera de la vida social desde el punto de vista local, regional, nacional e incluso internacional, como sucedió en la historia de la investigación-acción participativa, puesto que ha contribuido con el desarrollo del *poder comunicativo colectivo de las personas*.

Particularmente, hace dos décadas, valorizábamos al investigador. De acuerdo con las perspectivas convencionales de la investigación, los investigadores eran las personas que estaban en el centro del acto de investigación, héroes en las aventuras silenciosas de construir conocimiento y teoría. Alentábamos la investigación participante que convertiría a los practicantes «corrientes» en héroes locales de la construcción de conocimiento, la construcción de teorías y la investigación colaborativa que formaba equipos heroicos de practicantes investigadores que producían nuevas comprensiones en sus comunidades y en comunidades de práctica. En aquellos días, veíamos cada vez más los «colectivos» de investigación como grupos activistas clave que harían y cambiarían la historia. Seguimos defendiendo esta perspectiva de la investigación participativa de que hace historia mediante cambios exploratorios. Ahora, sin embargo, nuestras críticas del dualismo investigación-acción, y nuestras perspectivas cambiantes del facilitador y el colectivo de investigación, nos alientan a creer que la investigación-acción participativa crítica necesita *animateurs*, pero que también se alimenta de las *esferas públicas* en las que las personas pueden asumir una serie de roles como investigadores, interrogadores, interlocutores y observadores interesados. Y si rechazamos la perspectiva heroica de la historia por ser «hecha» por individuos –grandes hombres y mujeres–, debemos ver las verdaderas transformaciones de la historia como transformaciones hechas por personas corrientes que trabajan juntas en vista de temas, cuestiones y problemas emergentes (por ejemplo, a través de movimientos sociales). Ahora vemos una tarea central de la investigación-acción participativa, que es la de incluir grupos cada vez más grandes de personas en la tarea de hacer su propia historia, muchas veces frente a formas establecidas de hacer las cosas y muchas veces para superar problemas causados por vivir con las consecuencias de las historias que otros hacen por nosotros, muchas veces consecuencia de nuevas formas de hacer las cosas cuya intención era mejorar las

cosas, pero que resultaron tener consecuencias inesperadas, no anticipadas y adversas para aquellos a quienes las nuevas formas debían ayudar. Como esperamos haber mostrado, la descripción de Habermas del discurso público en las esferas públicas nos da otra forma en la que pensar acerca de quién puede hacer «investigación» y cómo puede ser la investigación si se conceptualiza como acción exploratoria que aspira a nutrir y alimentar el discurso público en las esferas públicas. Ahora estamos menos inclinados a pensar en términos de héroes de la construcción de conocimiento o incluso de héroes de la construcción de historia; estamos más inclinados a pensar en términos de personas que trabajan juntas para desarrollar una mayor capacidad colectiva de cambiar las circunstancias de sus propias vidas en términos de la *construcción de capacidad colectiva*.

Ahora, más que hace dos décadas, estamos entusiasmado con nociones de comprensión colectiva, investigación colectiva, poder comunicativo y capacidad colectiva. Estamos interesados en describir e identificar las condiciones en las que las personas pueden investigar sus propios campos profesionales o las circunstancias de la comunidad para desarrollar el poder comunicativo y fortalecer su capacidad colectiva. En «proyectos» y movimientos cuyo objetivo es la construcción de capacidad colectiva, vemos personas que logran nuevas formas de trabajar sobre la base del *compromiso colectivo*. Las vemos alcanzando nuevas formas de trabajar y nuevas formas de ser que tienen *legitimidad* porque sus decisiones son tomadas en condiciones como las que describimos en la última sección: las condiciones del discurso públicos en esferas públicas. Ahora, más que hace dos décadas, vemos la investigación-acción participativa como un proceso de *deliberación colectiva* sostenida, asociado con la *investigación colectiva* sostenida de un tópico, un problema, una cuestión, una inquietud o un tema que permite a las personas explorar posibilidades de acción, las juzgan por sus consecuencias en la historia y se mueven con una medida de vacilación y prudencia (en algunos casos, con gran coraje frente a la violencia y a la coerción), pero también con el apoyo que viene con la *solidaridad*.

Este relato de lo que ahora valoramos como resultados y consecuencias de la investigación-acción participativa –acción colectiva bien justificada y aceptada que reduce la reserva de irracionalidad del mundo, injusticia, desigualdad, insatisfacción y formas improductivas de hacer las cosas–, puede parecer que tiene poco que ver con la clase de justificación para mucha investigación social y educativa. Tal vez más modestamente, esa investigación no pretende tanto cambiar la historia para mejor y promete solo teorías y un conocimiento mejorado que *pueden* contribuir a lograr una comprensión más clara y a una

política y una práctica mejoradas. Esa no es necesariamente la forma en que es usada, por supuesto; en ocasiones, las teorías o los descubrimientos «científicos» se usan para justificar los programas sociales, las políticas y las prácticas de pasmosa temeridad. Nuestra defensa de la investigación participativa crítica tiene la intención de ser en parte un antídoto para semejante temeridad, pero también para insistir, en una era de hiperracionalidad y la tecnologización de todo, en que las personas, a pesar de las brechas y los errores, aún pueden tener la esperanza de saber qué están haciendo y de hacer lo que creen que es correcto y, más particularmente, de hacer menos de lo que piensan que tendrá consecuencias adversas para ellas y para los demás. Tal vez esto significa adoptar una perspectiva demasiado «activista» de la investigación-acción participativa y abandonar la comprensión convencional de que las personas deberían esperar que los expertos y los teóricos les dijeran qué funcionará mejor o qué será lo mejor para ellas.

En 1957, en el *Journal of Educational Sociology*, Harold Hodgkinson presentó una crítica de la investigación-acción que consideró un «síntoma de los tiempos en los que vivimos» (Hodgkinson, 1957, pág. 152), Contrario a Arthur Foshay, al que citó que dijo: «La investigación-acción cooperativa es un enfoque para hacer lo que hacemos en forma coherente con lo que creemos» (a lo que argumentaríamos que no reconoce el poder de la investigación-acción de poner nuestras ideas a prueba y corregir lo que creemos), Hodgkinson replicó:

Esto simplemente no es así. La investigación-acción sólo centra su atención en el hacer y elimina la mayor parte de la necesidad de creer. Vivimos en una era del «hacer», y la investigación-acción permite a las personas el privilegio de «hacer» algo. Este método fácilmente podría convertirse en un fin en sí mismo (pág. 153).

Hodgkinson (1957) creía que la investigación-acción produciría «docentes que pasan gran parte de su tiempo midiendo y calculando, jugando con lo que Dylan Thomas llamaría “pasatiempos para pequeños ingenieros”» (pág. 153). Insistía hasta que lograba las grandes generalizaciones científicas, sobre la base de sólidos métodos empíricos y estadísticos que proporcionarían una base científica segura para lo que los docentes podían o debían hacer.

Aquellos otros enfoques de la investigación han producido algunas justificaciones para las formas mejoradas de trabajar en educación, trabajo social, desarrollo de la comunidad y otras esferas de la acción social. Seguirán haciéndolo. Sin embargo, siempre crearán un problema de poner al científico como «experto» en la postura de mediador, es decir, mediando entre el conocimiento y la acción y la

teoría y la práctica de los practicantes y las personas corrientes. Siempre crearán disyunciones entre lo que las comunidades científicas y los responsables de formular políticas creen que son cursos de acción prudentes y los cursos de acción que elegirían (y elegirán) las personas, conociendo las consecuencias de sus acciones y prácticas para las personas con quienes trabajan. Durante dos décadas, hemos insistido en que las categorías interpretativas de los *practicantes* (no sólo qué piensan de su trabajo, sino también qué piensan de su mundo) deben tomarse en cuenta al decidir qué, cuándo, cómo debe llevarse a cabo una investigación y si debe hacerse en la práctica profesional y la vida de la comunidad. La investigación-acción participativa crítica es una expresión de este impulso, y ha demostrado, en cientos de estudios, ser un medio a través del que las personas han transformado sus mundos. En ocasiones, tal vez, las cosas *no* resultaron bien, pero muchas veces las personas han llegado a la conclusión de que su trabajo de investigación-acción participativa ha cambiado sus circunstancias para mejor y ha evitado consecuencias adversas que, de otro modo, habrían tenido que soportar. Esto ha sido así al reconstruir la educación en Sudáfrica, en campañas de alfabetización en Nicaragua, en desarrollos en enfermería en Australia, al mejorar la práctica docente en el Reino Unido, en el desarrollo de la comunidad en las Filipinas, en granjas en Sri Lanka, en la forma de Gobierno de la comunidad en la India, al mejorar el suministro de agua en Bangladesh y en cientos de otros escenarios en todo el mundo. Estos no son «pasatiempos para pequeños ingenieros», como diría Hodgkinson, sino más bien asuntos de gran importancia humana y social. Estas personas tal vez no cambiaron el mundo, pero cambiaron sus mundos. ¿Acaso no es lo mismo? Tal vez no cambiaron todo en todas partes, pero mejoraron cosas para personas particulares en lugares particulares y en muchos otros lugares por donde viajaron sus historias. No creemos que sea una aspiración demasiado inmodesta juzgar la investigación-acción participativa en términos de consecuencias históricas. En efecto, tal vez juzgamos demasiada ciencia social y educativa con poca exigencia. Estamos acostumbrados a esperar demasiado poca ayuda de ella, y nuestras expectativas se han cumplido. Creemos que, en estas circunstancias, las personas harían bien en realizar su propia investigación en sus propias prácticas y situaciones. En estas circunstancias, sigue existiendo la necesidad de la investigación-acción participativa crítica.

Referencias bibliográficas

- Altrichter, H., y Gstettner, P. (1997). «Action research: A closed chapter in the history of German social science?», en R. McTaggart (comp.), *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*, Albany, State University of New York Press, págs. 45-78.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organisational Defences: Facilitating Organisational learning*, Boston, Allyn & Bacon.
- Argyris, C., Putnam, R. y McLain Smith, D. (1985). *Action Science*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1978). *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading (Massachusetts), Addison-Wesley.
- Baynes, K. (1995). «Democracy and the Rechtsstaat: Habermas's *Faktizität und Geltung*», en S. K. White (comp.), *The Cambridge Companion to Habermas*, Cambridge (Reino Unido), Cambridge University Press, págs. 201-232.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*, Cambridge (Reino Unido), Polity.
- Bravette, G. (1996). «Reflection on a black woman's management learning», *Women in Management Review*, 11(3), págs. 3-11.
- Brock-Utne, B. (verano de 1980). «What is educational action research?», *Classroom Action Research Network Bulletin*, nº 4, págs. 10-15.
- Brown, L., Henry, C., Henry, J. y McTaggart, R. (1988). «Action research: Notes on the national seminar», en S. Kemmis y R. McTaggart (comps.), *The Action Research Reader*, Geelong (Australia), Deakin University Press, 3ª edición, págs. 337-352.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*, Londres, Falmer.

- Checkland, P. (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*, Chichester (Reino Unido), Wiley.
- Checkland, P. y Scholes, J. (1990). *Soft Systems Methodology in Action*, Chichester (Reino Unido), Wiley.
- Clark, P. A. (1972). *Action Research and Organisational Change*, Londres, Harper & Row.
- Corey, S. M. (1949). «Action research, fundamental research, and educational practices», *Teachers College Record*, 50, págs. 509-514.
- Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practices*, Nueva York, Columbia University, Teachers College Press.
- Dadds, M. (1995). *Passionate Enquiry and School Development: A Story about Teacher Action Research*, Londres, Falmer.
- Davies, L. y Ledington, P. (1991). *Information in Action: Soft Systems Methodology*, Basingstoke (Reino Unido), Macmillan.
- Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*, Nueva York, Macmillan.
- Elden, M. (1983). «Participatory research at work», *Journal of Occupational Behavior*, 4(1), págs. 21-34.
- Elliott, J. (1976–1977). «Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford Teaching Project», *Interchange*, 7(2), págs. 2-22, reimpresso en S. Kemmis y R. McTaggart (comps.) (1988), *The Action Research Reader*, Geelong (Australia), Deakin University Press, págs. 195-213.
- Elliott, J. y Adelman, C. (1973). «Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching Project», *Education for Teaching*, 92, págs. 8-20.
- Emery, F. E. y Thorsrud, E. (1976). *Democracy at Work: The Report of the Norwegian Industrial Democracy Program*, Leiden (Países Bajos), M. Nijhoff.
- Emery, F. E., Thorsrud, E. y Trist, E. (1969). *Form and Content in Industrial Democracy: Some Experiences from Norway and Other European Countries*, Londres, Tavistock.

- Fals Borda, O. (1979). «Investigating reality in order to transform it: The Colombian experience», *Dialectical Anthropology*, 4, págs. 33-55.
- Fals Borda, O. (1988). *Knowledge and People's Power*, Nueva Delhi, Indian Social Institute.
- Fals Borda, O. y Rahman, M. (1991). *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*, Nueva York, Apex Press.
- Fay, B. (1987). *Critical Social Science: Liberation and its Limits*, Cambridge (Reino Unido), Polity.
- Flood, R. L. y Jackson, M. C. (1991). *Creative Problem Solving: Total Systems Intervention*, Chichester (Reino Unido), Wiley.
- Forester, J., Pitt, J. y Welsh, J. (comps.) (1993). *Profiles of Participatory Action Researchers*, Ithaca (Nueva York), Cornell University, Department of Urban and Regional Planning.
- Foster, M. (1972). «An introduction to the theory and practice of action research in work organizations», *Human Relations*, 25, págs. 529-566.
- Freire, P. (1982). «Creating alternative research methods: Learning to do it by doing it», en B. Hall, A. Gillette y R. Tandon (comps.), *Creating Knowledge: A Monopoly?*, Nueva Delhi, Society for Participatory Research in Asia, págs. 29-37, reimpresso en S. Kemmis y R. McTaggart (comps.) (1988), *The Action Research Reader*, Geelong (Australia), Deakin University Press, págs. 291-313.
- Greenwood, D. y Levin, M. (2000). «Reconstructing the relationships between universities and society through action research», en N. Denzin e Y. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 85-106.
- Greenwood, D. y Levin, M. (2001). «Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities», en P. Reason y H. Bradbury (comps.), *Handbook of Action Research*, Londres, Sage, págs. 103-113.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*, Londres, Heinemann, traducción de J. J. Shapiro.

- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action*, vol. 1, *Reason and the Rationalization of Society*, Boston, Beacon, traducción de T. McCarthy.
- Habermas, J. (1987a). *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, traducción de F. G. Lawrence.
- Habermas, J. (1987b). *Theory of Communicative Action*, vol. 2, *Life-world and System: A Critique of Functionalist Reason*, Boston, Beacon, traducción de T. McCarthy.
- Habermas, J. (1992a). *Faktizität und Geltung [Between Facts and Norms]*, Fráncfort (Alemania), Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992b). *Postmetaphysical Thinking: Philosophical Essays*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, traducción de W. M. Hohengarten.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, traducción de William Rehg.
- Hall, B., Gillette, A. y Tandon, R. (1982). *Creating Knowledge: A Monopoly?*, Nueva Delhi, Society for Participatory Research in Asia.
- Henry, C. (1991). «If action research were tennis», en O. Zuber-Skerritt (comp.), *Action Learning for Improved Performance*, Brisbane (Australia), Aebis Publishing.
- Hodgkinson, H. (1957). «Action research: A critique», *Journal of Educational Sociology*, 31(4), págs. 137-153.
- Horton, M., en col. con Kohl, J. y Kohl, H. (1990). *The Long Haul*, Nueva York, Doubleday.
- Jackson, M. C. (1991). *Systems Methodology for the Management Sciences*, Nueva York, Plenum.
- Kemmis, S. (1981). «Action research in prospect and retrospect», en S. Kemmis, C. Henry, C. Hook y R. McTaggart (comps.), *The Action Research Reader*, Geelong (Australia), Deakin University Press, págs. 11-31.
- Kemmis, S. (1991). «Action research and postmodernisms», *Curriculum Perspectives*, 11(4), págs 59-66.

- Kemmis, S. (1998). «Interrupt and say: Is it worth doing? An interview with Stephen Kemmis», *Lifelong Learning in Europe*, 3(3).
- Kemmis, S. (marzo de 2004). *Knowing Practice: Searching for Salien-ces*, trabajo presentado en la conferencia «Participant Knowledge and Knowing Practice», Umeå, Suecia.
- Kemmis, S. y Brennan Kemmis, R. (octubre de 2003). *Making and Writing the History of the Future together: Exploratory Action in Participatory Action Research*, trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación, Córdoba, Argentina.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988a). *The Action Research Planner*, Geelong (Australia), Deakin University Press, 3ª edición.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988b). *The Action Research Reader*, Geelong (Australia), Deakin University Press, 3ª edición.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). «Participatory action research», en N. Denzin e Y. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 567-605.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs (Nueva Jersey), Prentice Hall.
- Levin, M. (1985). *Participatory Action Research in Norway*, Trondheim (Noruega), ORAL.
- Lewin, K. (1946). «Action research and minority problems», *Journal of Social Issues*, 2, págs. 34-46.
- Lewin, K. (1952). «Group decision and social change», en T. M. Newcomb y E. E. Hartley (comps.), *Readings in Social Psychology*, Nueva York, Holt, págs. 459-473.
- Marika, R., Ngurruwutthun, D. y White, L. (1992). «Always together, Yaka gäna: Participatory research at Yirrkala as part of the development of Yolngu education», *Convergence*, 25(1), págs. 23-39.
- McGuire, P. (1987). *Doing Participatory Research: A Feminist Approach*, Amherst, University of Massachusetts, Center for International Education.

- McTaggart, R. (1991a). *Action Research: A Short Modern History*, Geelong (Australia), Deakin University Press.
- McTaggart, R. (1991b). «Western institutional impediments to aboriginal education», *Journal of Curriculum Studies*, 23, págs. 297-325.
- McTaggart, R. (comp.) (1997). *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*, Albany, State University of New York Press.
- McTaggart, R. (2002). «The mission of the scholar in action research», en M. P. Wolfe y C. R. Pryor (comps.), *The Mission of the Scholar: Research and Practice*, Londres, Peter Lang, págs. 1-16.
- McTaggart, R. y Garbutcheon-Singh, M. (1986). «New directions in action research», *Curriculum Perspectives*, 6(2), págs. 42-46.
- Niemi, H. y Kemmis, S. (1999). «Communicative evaluation: Evaluation at the crossroads», *Lifelong Learning in Europe*, 4(1), págs. 55-64.
- Noffke, S. E. (1990). *Action Research: A Multidimensional Analysis*, University of Wisconsin-Madison, tesis de doctorado no publicada.
- Noffke, S. E. (1997). «Themes and tensions in U.S. action research: Towards historical analysis», en S. Hollinsworth (comp.), *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*, Londres, Falmer, págs. 2-16.
- Oliveira, R. y Darcy, M. (1975). *The Militant Observer: A Sociological Alternative*, Ginebra, Institute d'Action Cultural.
- Park, P., Brydon-Miller, M., Hall, B. y Jackson, T. (comps.) (1993). *Voices of Change: Participatory Research in the United States and Canada*, Toronto, OISE Press.
- Pasmore, W. y Friedlander, F. (1982). «An action research program for increasing employee involvement in problem-solving», *Administrative Science Quarterly*, 27, págs. 342-362.
- Pedler, M. (comp.) (1991). *Action Learning in Practice*, Aldershot (Reino Unido), Gower.
- Rapaport, R. N. (1970). «Three dilemmas in action research», *Human Relations*, 23, págs. 499-513.

- Reason, P. (comp.) (1988). *Human Inquiry in Action: Developments in New Paradigm Research*, Londres, Sage.
- Revans, R.W. (1980). *Action Learning: New Techniques for Management*, Londres, Blond & Briggs.
- Revans, R.W. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*, Lund (Suecia), Studentlitteratur.
- Ryan, K. E. (noviembre de 2003). *Serving Public Interests in Educational Accountability*, trabajo presentado en la reunión de la American Evaluation Association, Reno (Nevada).
- Sagor, R. (1992). *How to Conduct Collaborative Action Research*, Alexandria (Virginia), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sandkull, B. (1980). «Practice of industry: Mis-management of people», *Human Systems Management*, 1, págs. 159-167.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Nueva York, Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (comp.) (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, Nueva York, Columbia University, Teachers College Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, Heinemann Educational.
- Taylor, C. (1991). *The Malaise of Modernity*, Concord (Ontario), House of Anansi.
- Torbert, W. R. (1991). *The Power of Balance: Transforming self, society, and scientific inquiry*, Newbury Park (California), Sage.
- Warmington, A. (1980). «Action research: Its methods and its implications», *Journal of Applied Systems Analysis*, 7, págs. 23-39.
- Weiner, G. (1989). «Professional self-knowledge versus social justice: A critical analysis of the teacher-researcher movement», *British Educational Research Journal*, 15(1), págs. 41-51.

- Whyte, W. F. (1989). «Introduction to action research for the twenty-first century: Participation, reflection, and practice», *American Behavioral Scientist*, 32, págs. 502-512.
- Whyte, W. F. (comp.) (1991). *Participatory Action Research*, Newbury Park (California), Sage.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*, Oxford (Reino Unido), Basil Blackwell, 2ª edición, traducción de G. E. M. Anscombe.
- Yunupingu, M. (1991). «A plan for Ganma research», en R. Bunbury, W. Hastings, J. Henry y R. McTaggart (comps.), *Aboriginal Pedagogy: Aboriginal Teachers Speak out*, Geelong (Australia), Deakin University Press, págs. 98-106.
- Zuber-Skerritt, O. (comp.) (1996). *New Directions in Action Research*, Londres, Falmer.

24

Investigación clínica

William L. Miller y Benjamin F. Crabtree

*Debajo de un cielo del color de la sopa de guisantes,
ella ve cómo su trabajo crece
y se aleja de allí en forma activa, tupida,
como la vid o las habas trepadoras,
a medida que las cosas crecen en el mundo real,
bastante lentamente.*

(Estrofa introductoria de *The Seven of Pentacles*,
de Marge Piercy.)

Un tornado se aproxima a los campos de nuestros sueños. ¿Cuán bien nuestra investigación clínica ha preparado el terreno para el torbellino que se acerca? Jocelyn llega a la consulta con su médico clínico de cuidados primarios. Durante tres años, Jocelyn, de 50 años, ha advertido cierta quemazón «cerca del corazón» poco después de las comidas y cuando yace durante largos períodos. Con frecuencia, asocia este dolor con un «sabor ácido en la boca». La mañana de su visita, poco después de su cuarta taza de café, está de pie al lado del aparato de cocina de la oficina, casi doblada en dos a causa del dolor. Ya no puede tolerar más el sufrimiento. Según lo que cuenta la mayoría, el encuentro clínico que sigue es un éxito. Su médico en seguida le diagnostica enfermedad por reflujo gastroesofágico (ERGE) y le receta Nexium, la «píldora púrpura». La visita finaliza en sólo seis minutos, lo que ayuda a que el médico cumpla con su cuota de productividad. A Jocelyn, que conocía la píldora a través de los anuncios publicitarios que pasan por la televisión, le preocupa el diagnóstico, pero está complacida con la

simple solución. AstraZeneca, que produce Nexium, está encantado. El personal de la oficina y el gerente del grupo de práctica están felices, y el empleador de Jocelyn del restaurante de comida rápida donde ella trabaja está complacido, porque Jocelyn se ha ausentado muy poco de su puesto de trabajo. Los investigadores clínicos, orgullosos de sus estudios controlados, aleatorizados, que demuestran la eficacia del esomeprazol (nombre genérico de Nexium), se sienten reivindicados. Entonces, ¿dónde está el tornado? Si usted es investigador clínico, ¿le preocupa la simplicidad estandarizada de este relato?

La ERGE es el rótulo de enfermedad que se le pone a un complejo de síntomas asociados con la experiencia de la acidez. La ERGE está relacionada con el reflujo del ácido gástrico (importante para la inmunidad y la digestión) en el esófago, causado por una relajación o una pérdida inapropiada del esfínter esofágico inferior (EEI), que separa el estómago del esófago. El estómago sano tiene un revestimiento protector mucoso que lo resguarda del ácido, mientras que el esófago no lo tiene y, a menudo, produce síntomas de alerta, tales como la acidez en presencia de ácido. Los inhibidores de la bomba de protones (IBP), como el Nexium, bloquean las bombas celulares que producen ácido normal en el estómago y, casi eliminando el ácido, evitan la sensación de acidez (pero no el reflujo de los jugos estomacales sin ácido). El reflujo es provocado por múltiples factores que debilitan el EEI, lo relajan de modo inapropiado o provocan una presión excesiva sobre él. Estos factores incluyen la alimentación excesiva, la ingesta de tentempiés a la hora de acostarse, el uso de ropas apretadas o de aretes con clip, el comer apurado, la obesidad (en especial con una gran circunferencia abdominal), el estrés emocional y el uso de varios fármacos comunes y de cafeína, tabaco o alcohol; en síntesis, un estilo de vida de consumidor codicioso y materialista. Estos factores se mencionan y se censuran en un comercial de IBP en el que un paciente celebra ser liberado de la agonía de tener que cambiar su estilo de vida simplemente tomando la píldora correcta. Ahora es libre de continuar con el estilo de vida que desee, y ya no necesita preguntarse qué más está intentando comunicarle su cuerpo mediante el síntoma de la acidez. Está aprendiendo a hacer caso omiso de las cuestiones que emergen de sus propias experiencias y a prestar más atención a las respuestas orientadas al consumidor y a las preguntas generadas por las corporaciones. Éstas son preguntas de racionalidad instrumental que están financiadas entusiasta y extravagantemente por instituciones de investigación patrocinadas por el gobierno y las industrias farmacéuticas y de tecnología médica y que, por lo general, son abordadas por la investigación clínica actual.

Una por una, islas de roca, con una persona solitaria de pie en cada una de ellas, aparecen a la vista cuando baja la espuma. Cada

voz proclama con urgencia: «¡No lo sabía!» A medida que la cámara oculta se aleja, las islas se unen, cada una de las personas aparece sumamente confiada —protegida por la píldora púrpura— y la ira erosiva del mar, ahora controlada. La guerra contra el terrorismo del ácido estomacal que cruza sus límites hacia el esófago ha sido ganada. Millones de televidentes, incluida Jocelyn, miran este comercial de AstraZeneca acerca de su IBP más nuevo, Nexium. ¿Qué no sabían? La amenaza encubierta es que la ERGE puede provocar esófago de Barrett y, luego, adenocarcinomas, aunque esta conexión es poco frecuente e incierta, y no hay pruebas de que tomar IBP lo prevenga (Conio y otros, 2003). Miles de médicos, alimentados por los representantes de AstraZeneca, tienen sus consultorios atestados de comprimidos, lapiceras y chucherías con el logo «Nexium», y sus armarios están abarrotados de muestras de Nexium. ¿Cuán bien nuestra investigación clínica ha preparado a Jocelyn y a su médico, al igual que al resto de nosotros, para este tornado corporativo global? Sobre sus escritorios y en las pantalla de sus computadoras aparecen reediciones de artículos de investigación clínica que sostienen la eficacia del esomeprazol (Nexium) para controlar los síntomas de la acidez estomacal (Johnson y otros, 2001; Talley y otros, 2002), pero ninguno explica qué significa.

La enfermedad se extiende por el paisaje. El crecimiento suburbano contribuye a la obesidad y a la epidemia de la diabetes (Perdue, Stone y Gostin, 2003). Millones de personas empobrecidas desde el punto de vista socioeconómico están muriendo o han muerto a causa del SIDA, la tuberculosis y la malaria, debido a que los países económicamente colonizados carecen de acceso al cuidado y a los medicamentos necesarios, a pesar de respaldar las ganancias de las corporaciones farmacéuticas globales (Farmer, 2001; Kim, Millen, Irwin y Gershman, 2000). Las formas de vida sustentables de nuestro mundo se ven alteradas y reemplazadas por economías de mercado capitalista. Los individuos que en un momento eran autosuficientes ahora están sujetos a trabajar por un sueldo y se les asegura la libertad de elegir las gaseosas. Su libertad para elegir una vocación local y una forma de vida se ha reducido en gran medida (Coote, 1996; Douthwaite, 1999). El agua, el aire, los bosques, el suelo y las ecologías de los cuales son parte se están deteriorando (Gardner, 2003). El ácido de la búsqueda del dominio por parte de la civilización occidental está fluyendo a través de sus fronteras, abrasando la tierra y consumiendo la diversidad en el mundo. Las soluciones que se proponen son incluso más tecnología y negocios que lo habitual, una píldora púrpura global para la ERGE global. Parte de lo que está sucediendo aquí son las complejas interacciones de un público expectante y temeroso, la arrogancia miope del

poder militar y económico, y muchos individuos (con frecuencia bien intencionados) atrapados en redes de negociación propias y de la cultura dominante (Jensen, 2002). Bienvenido al espacio de la investigación clínica.

Mientras tanto, en un paisaje de pequeñas granjas, suburbios que crecen, calles urbanas muy concurridas y rígidas paredes de propiedad privada del Atlántico Medio, Jocelyn toma la píldora púrpura todos los días. Está confundida y preocupada. Aunque no tiene síntomas de acidez estomacal, nada más ha cambiado en su vida. La acidez comenzó casi un año después de que el bebé de su hija muriera en un accidente de tránsito y seis meses después de que ella empezara a trabajar en un restaurante de comida rápida. Ese año, Jocelyn volvió a fumar, aumentó 30 kg y bebía mucho café. La acidez estomacal empeoraba, a pesar de tomar muchos medicamentos de venta libre. Durante ese mismo tiempo, le preocupaba que su hijo estuviera prestando servicio en el Ejército de los Estados Unidos en Iraq y la amenaza del terrorismo. ¿Es posible que partes de esta historia estén relacionadas con sus síntomas? ¿Con las cuestiones globales mencionadas? ¿Qué significa para Jocelyn que le diagnostiquen ERGE? ¿Qué preguntas, y las de quién, se abordaron en su encuentro? ¿Qué preguntas, y las de quién, faltaron? Pobre, temerosa y con 50 años, sabe que algo anda mal. ¿Dónde está el significado en sus experiencias vividas personificadas e incorporadas? Su vida, compuesta de recuerdos, niños, carrera, amantes y esperanzas anticipadas, parece haberse hecho trizas; teme que nadie la escuche. Ahora advierte cierto dolor en la parte inferior de la espalda. Sus médicos ocultan sus temores y pierden su empatía detrás de los últimos análisis y los fármacos y protocolos de ensayos clínicos más recientes. Al trabajar para «HamsterCare», están exhaustos de tanto girar sus ruedas de productividad (Morrison, 2000). Se sienten cansados, sobrerregulados, enojados por el continuo énfasis en la reducción de costos y la eficiencia y en la amenaza de la mala praxis, e ineptos frente a la muerte, pero esconden sus emociones detrás de una pared de «objetividad» profesional. Los clínicos también luchan para mediar los lineamientos, los múltiples lenguajes de la especialización, las ambigüedades de las nuevas visiones tecnológicas del cuerpo, su propio conocimiento y experiencia clínicos y los valores y la idiosincrasia de los pacientes. Mientras tanto, los investigadores de comercialización de AstraZeneca están realizando grupos focales para aprender formas más efectivas de convencer a los adultos y a los médicos acerca del valor de Nexium. No obstante, éstas son historias que rara vez el «público» conoce. Estas historias se ocultan, si es que llegan a conocerse, mediante un encubrimiento consciente y mediante las fuerzas de la preferencia cultural inconsciente. La historia que se

cuenta es que la ERGE es peligrosa para usted, y que Nexium es un producto seguro y efectivo para combatirla. Las consecuencias ecológicas, sociales y espirituales son invisibles.

Éste es un cuento típico en la investigación médica clínica. *El sufrimiento y la normalidad se estandarizan, se los convierte en commodities y se los comercializa*. El sufrimiento relacionado con la acidez estomacal se encuadra como una amenaza, es decir, una necesidad universal de encontrar algún producto comerciable que restaure el control. La historia se enmarca como una narrativa de «restitución» (Frank, 1995). A todos les pasa algo; normal ahora significa inadecuado en formas morales y estandarizadas, como los lineamientos recientes que crean la nueva enfermedad de prehipertensión (Chobanian y otros, 2003) y los lineamientos sobre la obesidad que hacen que la mayoría de los adultos estadounidenses tenga sobrepeso o sea obeso (National Heart, Lung, and Blood Institute, 1998). Las complejidades, multiplicidades e individualidades del sufrimiento y la normalidad se subsumen dentro de este marco tecnológico y comercial. ¡Éste es el tornado! Faltan voces, preguntas y pruebas importantes. Conocer la eficacia del medicamento —la validez interna— es suficiente para aprobar el uso de todos los medios necesarios para convencer a las personas para que «elijan» la píldora como requisito para tener una vida segura y sana. Se supone que hay un mundo material real que, en principio, puede conocerse mediante la metodología científica, en especial el ensayo controlado aleatorizado, y nada deberá impedir la búsqueda de esta verdad. Fuera del remolino de este tornado neorrealista, hay mucho silencio. Falta la experiencia de Jocelyn de tomar una píldora diaria que la etiqueta a ella y a su cuerpo como en peligro. Faltan las voces de los miembros de su familia. Faltan las relaciones y el discurso moral. Faltan el lugar y el papel del poder. Faltan el sentimiento, la espiritualidad y la ecología. La profundidad y el contexto se reducen, simplifican o eliminan, y las relaciones se aíslan y se enajenan. ¿Qué esperanza hay después de que pase el tornado?

Éste es el espacio de la investigación clínica del cual hemos sido testigos sobre la superficie: investigación clínica que muy a menudo trabaja en nombre del tornado cultural dominante del capitalismo corporativo global. ¡Hay alternativas! Las historias de interés y de esperanza para los investigadores clínicos están en lo que falta y en cómo se enmarcan las historias. Imaginamos espacios de investigación clínica en los que Jocelyn y las muchas comunidades de pacientes y de vecinos, de clínicos e investigadores se reúnan y busquen la transformación. El sufrimiento relacionado con la acidez estomacal está encuadrado como «rotura» que pide reconexión, generosidad y amor. La historia está encuadrada como un movimiento de la narrativa del

«caos» a la de la «búsqueda» (Frank, 1995). Imaginamos al menos dos espacios de investigación diferentes y profundamente conectados. Uno está a nivel del suelo, visible, útil, y crece y cura dentro de la cultura dominante, en los sitios donde las preguntas de la experiencia vivida personificada e incorporada se encuentran con la realidad clínica y las estructuras y los procesos institucionales actuales. Aquí, mediante el uso de un enfoque de métodos más participativos y mixtos guiados por las preguntas de la experiencia vivida, se desmaleza y limpia el terreno y se identifican e instrumentan oportunidades para plantar semillas y cultivar plantas más sanas. Ésta es la búsqueda hacia la transformación que supone que incluso los opresores son oprimidos. No creemos que esto sea suficiente. El tornado ya provoca yermos sobre la base de la etnicidad, el color, la clase, el género y la sexualidad, y arrebató el alma sostenedora de la vida de nuestra única tierra: el suelo, el agua, el aire y la intrincada red de especies interdependientes. El tornado a menudo nos deja en caos, sin un argumento claro evidente; sólo está la esperanza de cada uno. Proponemos un segundo espacio debajo de la superficie, fuera del alcance del tornado. Dentro de las madrigueras y los enredos del suelo del jardín, clínico/paciente, cualitativo/cuantitativo, academia/práctica, pueden juntarse y converger formas, culturas y tecnologías del conocimiento muy diferentes y crear una investigación clínica de «solidaridad» para el futuro que sea de utilidad para las formas institucionales nacientes. Este capítulo explora estos espacios y conversaciones.

Este *Manual* celebra las conversaciones de la comunidad de investigación cualitativa: el discurso interno acerca de nuestra identidad, de lo que hacemos y de la fe y la esperanza por nuestro propio crecimiento y la transformación que se sustenta allí. La posibilidad de traducir esta conversación en un nuevo espacio alternativo y expandido de investigación clínica nunca fue mejor o más urgente. Los llamados históricos de un alejamiento de una postura estrictamente positivista y de la búsqueda de mayor diversidad metodológica, incluido el uso de los métodos de la investigación cualitativa (por ejemplo, Freymann, 1989; McWhinney, 1986, 1989; Waitzkin, 1991) están siendo respondidos. La investigación clínica cualitativa está encontrando su camino en la agenda de instituciones de financiamiento, en especial en la salud primaria y el cuidado y la asistencia médicos. Los pacientes¹ y los clínicos son invitados cada vez con mayor frecuencia a

¹ «Paciente» deriva de la palabra latina *patiens* («sufrir») y del latín *paene* («casi») y *penuria* («necesidad»). Las personas buscan a los clínicos porque tienen necesidades y sufren. Ya no están completos: carecen del apoyo adecuado. Las personas recurren a los clínicos porque no perciben ser iguales y/o íntegros. Son «pacientes» que necesitan movimiento que tienda hacia la integridad.

conversaciones sobre la investigación. Los métodos también están evolucionando; están comenzando a separarse de sus tradiciones originales (por ejemplo, la etnografía, la fenomenología y la teoría fundamentada) y generando nuevos híbridos en el espacio de la investigación clínica. Desafortunadamente, este éxito también está generando poderosos esfuerzos que provienen del interior del paradigma dominante de apropiarse de los métodos cualitativos, a pesar de una resistencia pequeña y articulada (Morse, Swanson y Kuzel, 2001). Ello es muy evidente en la elaboración de listas de verificación para garantizar la validez de los estudios cualitativos (Barbour, 2001). Las versiones de este capítulo en ediciones anteriores inglesas de este *Manual* sólo versaron en continuar y acelerar este flujo exitoso, es decir, la exploración y las conversaciones en la superficie. Ya no creemos que esto sea suficiente. Nuestras propias experiencias recientes al trabajar dentro del abrazo tóxico del paradigma dominante y sus fuerzas de globalización corporativa de élite nos alertan respecto de la necesidad adicional de trabajar por debajo de la superficie para prepararnos para después de que pase el tornado.

Los alcances de la investigación clínica presentados aquí se fundamentan en las propias historias de los autores. Nuestros rizomas están profundamente encastrados en el nexo de la antropología aplicada y la práctica del cuidado primario de la salud, en particular, la medicina familiar. Ambos autores tienen empleos en los departamentos de medicina familiar y están capacitados en antropología. Las raíces de nuestras ciencias sociales fueron alimentadas por el desarrollo de la antropología clínicamente aplicada durante la década de 1970 (Chrisman, 1977; Chrisman y Maretzki, 1982; Fabrega, 1976, 1979; Foster, 1974; Foster y Anderson, 1978; Polgar, 1962) y fueron nutridas por el posterior trabajo de Kleinman (1988, 1992, 1995; véase también Kleinman, Eisenberg y Good, 1978), los Good (Good, 1994; Good y Good, 1981), Lock (1982, 1986, 1993), los Peltó (Peltó y Peltó, 1978, 1990) y Young (1982a, 1982b). En la actualidad, estas raíces corren peligro a causa del debate posestructuralista (Burawoy y otros, 1991; Clifford y Marcus, 1986; Haraway, 1993; Jackson, 1989) y la teoría crítica (Baer, 1993; Morsy, 1996; Singer, 1995). Uno de los autores (W.L.M.) tiene un concurrido consultorio médico familiar urbano, supervisa un programa de residencias y preside un departamento clínico en un gran hospital académico comunitario. El otro autor (B.E.C.) dirige una división de investigación de medicina familiar y es asesor nacional de investigación. Ambos autores participan enérgicamente en la política y el discurso de la biomedicina académica y la ciencia social académica y tienen experiencia en ámbitos de salud internacionales. La influencia biomédica, con su percibido imperativo terapéutico, se

dirige hacia intervenciones pragmáticas y el deseo de explicitación y coherencia en la obtención de la información y la toma de decisiones y destaca el atractivo del pospositivismo y la tecnología neorrealistas. Las relaciones reales que emergen del cuidado de los pacientes revelan la incertidumbre y la particularidad (McWhinney, 1989) de la práctica clínica y lo conducen a uno hacia la narración de historias, las relaciones y la interpretación. Las realidades de poder y de hegemonía cultural dominante quedan expuestas en nuestro intento por ayudar a que los pacientes que no tienen seguro reciban el cuidado adecuado, por proteger la salud de los habitantes locales, por cambiar la política sanitaria internacional, por lograr que se financien becas, por difundir el conocimiento original en publicaciones biomédicas y por guiar nuestros departamentos a través de los desafíos presupuestarios y nuestras instituciones hacia la rentabilidad. Al crecer y morir dentro de las multiplicidades de nuestras tierras, hemos llegado a darnos cuenta de la relatividad de todo conocimiento. Los desafíos no son epistemológicos, sino prácticos y morales. Somos hombres blancos privilegiados que ejercemos puestos de poder dentro del ombligo de la bestia; también somos embusteros. Las conversaciones que recomendamos para la investigación clínica reflejan estas dos posturas.

Investigación clínica en la superficie

*Lucha con persistencia, como la enredadera que derriba el árbol.
Extiéndete como la planta de zapallo que invade el jardín.
Roe en la oscuridad y usa el sol para hacer azúcar.
Entreteje conexiones reales, crea nódulos reales, construye casas reales.
Vive una vida que puedas soportar; ama en forma amorosa.*

(Continuación de *The Seven of Pentacles*, de Marge Piercy.)

Nuestra premisa guía es que las cuestiones que emergen de la experiencia clínica personificada, incorporada y vivida en forma consciente enmarcan la conversación y determinan el diseño de la investigación (Brewer y Hunter, 1989; Diers, 1979; Miller y Crabtree, 1999b). Los investigadores clínicos tienen a su disposición al menos seis estilos de investigación disponibles: a) experimental, b) encuesta, c) documental-histórico, d) de campo (cualitativo), e) filosófico y f) de la acción/participativo (Lather, 1991; véase también Madison, Capítulo 21 de este *Manual*). El espacio de la investigación clínica sobre la superficie necesita abrirse a todas estas fuentes y clases posibles

de conocimiento. Todas contribuyen a los dos objetivos primarios de la investigación clínica en la superficie. El primero es *profundizar y contextualizar las cuestiones prácticas y éticas*, las preocupaciones y los entendimientos emergentes para quienes curan y sus pacientes y los encargados de formular políticas. Un segundo objetivo es *mover las aguas y buscar el cambio* dentro del mundo mismo de la investigación clínica. Esta sección está organizada en torno de los siguientes tres objetivos: a) *crear un espacio* para la investigación que abra al mundo clínico, y lo celebre, los enfoques cualitativos y multiparadigmáticos; b) *proporcionar las herramientas y las traducciones* necesarias para descubrir y ser testigos de las historias y el conocimiento clínicos dentro de este espacio, y c) identificar y describir los medios para *contar las historias* y compartir el conocimiento.

El énfasis se encuentra en el texto clínico de la biomedicina occidental y el subtexto particular del cuidado primario de la salud, debido a la ubicación de los autores en dicho lugar. Por fortuna, el análisis se transfiere con facilidad a otros contextos clínicos, tales como el cuidado de enfermería, la educación, la gerencia organizativa, la organización de la comunidad y el activismo internacional (véanse también Berg y Smith, 1988; Bogdan y Biklen, 1992; Morse y Field, 1997; Moyer, MacAllister y Soifer, 2001; Roseland, 1998; Sapsford y Abbot, 1992; Schein, 1987; Symon y Cassell, 1998). En todas estas arenas, los métodos cualitativos son más aceptados; sin embargo, el ruido de quienes formulan políticas es para que éstos se basen más en la evidencia y sean más impulsados por los resultados, con prioridad de la generalización y los diseños aleatorizados. (Véase la reciente ley «No Child Left Behind» como ejemplo de esta política educacional [www.ed.gov/nclb/landing.jhtml].) En la educación, por ejemplo, un reciente informe «de consenso» buscó definir la investigación científica en la educación y, del mismo modo que este capítulo, sostuvo que los métodos deben adecuarse a las cuestiones. A diferencia de este capítulo, el informe priorizó el valor de los estudios aleatorizados y expresó dudas acerca de los modelos participativos. El informe no expresó preocupaciones acerca del objetivo de la educación basada en la evidencia (Shavelson y Towne, 2002). Ofrecemos un punto de vista alternativo.

Creación de un espacio

El mundo biomédico dominante y la comunidad de investigación cualitativa más pequeña tienden a mantener una rigidez metodológica y académica. Para crear un espacio de investigación clínica se requiere reunir a ambos grupos en el jardín y elaborar un lenguaje

común. *Las cuestiones clínicas son el terreno común* (Taylor, 1993) para crear este espacio. Estas cuestiones nos llaman a redescubrir la evidencia faltante (la gente, experiencias, ecología, poder y contextos) y la riqueza y la profundidad de lo que significa «efectividad». Las cuestiones clínicas nos invitan a explorar las implicancias humanas de los temas de racionamiento y costos, biotecnología e ingeniería genética y a ingresar en el conflictivo terreno de la medicina alternativa y convencional: el mundo entre el «jardín» y la «máquina» (Beinfeld y Korngold, 1991). Las cuestiones nos ruegan ubicar, tener, apuntar y compartir los poderes inherentes a las situaciones clínicas (Brody, 1992). La vulnerabilidad expuesta por las experiencias clínicas totalmente personificadas e incorporadas que dan lugar a estas cuestiones también revela las inadecuaciones de una epistemología neorrealista (para más detalles, véase Perakyla, Capítulo 34 de este *Manual*). Se describen tres estrategias principales para crear e ingresar en este terreno común y transformar la investigación clínica. Éstas consisten en ingresar en forma cuidadosa y estratégica en el mundo biomédico, expandiendo el espacio de la medicina basada en la evidencia (EBM, por su sigla en inglés) y democratizando el conocimiento. Asimismo, se mencionan en forma escueta otras tres estrategias: usar la teoría de modo más explícito, expandir la colaboración entre disciplinarias y aplicar los principios del multiplismo crítico. Estas estrategias asumen que el cambio está más basado en la experiencia de lo que es racional y que los participantes clínicos deben probar los métodos en forma activa si han de adoptarlos. Por consiguiente, hay un énfasis en que los participantes clínicos, incluidos los pacientes, respondan sus propias preguntas usando métodos apropiados para dichas preguntas.

Ingreso en la biomedicina

Caminar y trabajar dentro de las paredes de la biomedicina tecnocrática es excitante y abrumador, y con frecuencia pone en riesgo la integridad intelectual y personal. Para prosperar en este mundo, se requiere el entendimiento del contexto cultural biomédico mientras que también se debe articular con claridad un modelo que ponga de relieve las consecuencias clínicas de la investigación clínica cualitativa. Este conocimiento, si además se le unen pacientes y otros participantes de la comunidad, facilita la negociación, la mediación y la formación de un lenguaje común que hace posible la creación de un nuevo espacio de investigación a nivel del suelo. Aquí es donde, en un idioma comprensible para el mundo clínico existente y los pacientes, se crea un espacio para una imaginación más expansiva, se comparten

las herramientas para oír y mirar, y se siembran las semillas para transformar las historias.

El paradigma biomédico dominante está arraigado en un positivismo patriarcal; *el control a través de la racionalidad y la separación son los temas primordiales*. El modelo biomédico está tipificado por las siguientes 10 premisas básicas: a) *racionalidad* científica; b) un énfasis en la *autonomía individual* en vez de en la familia o la comunidad; c) el *cuerpo como máquina* con énfasis en los datos psicoquímicos y en la medición numérica objetiva; d) la *separación mente-cuerpo* y el dualismo; e) las *enfermedades como entidades*; f) el *paciente como objeto* y la alienación resultante del médico respecto del paciente; g) un énfasis en lo *visual*; h) diagnóstico y tratamiento desde *afuera*; i) el *reduccionismo* y la búsqueda de lo *universal* (Davis-Floyd y St. John, 1998; Gordon, 1988), y j) la *separación de la naturaleza*. Las características diarias del mundo médico clínico que se desprenden de este modelo incluyen a) el centro en el varón; b) el centro en el médico; c) la orientación de los especialistas; d) un énfasis en las credenciales; e) un alto valor ubicado en la memoria; f) una orientación del proceso que acentúa el ritual con sobrevaloración de la «ciencia» y la tecnología; g) un activismo terapéutico con énfasis en los resultados a corto plazo; h) la muerte considerada una derrota; i) la división del espacio clínico en «delantero» (repcionistas, administrativos de cuentas y gerentes de oficina) y «trasero» (médicos, enfermeros y flebotomistas); j) la definición, la importancia y lo sagrado del «tiempo médico»; k) un énfasis en la satisfacción del paciente; l) el sistema impulsado por las ganancias; m) la reverencia por la privacidad de la relación médico-paciente; n) la indiferencia frente a los impactos ecológicos e internacionales, y o) la intolerancia a otras modalidades (Davis-Floyd y St. John, 1998; Helman, 2000; Pfifferling, 1981; Stein, 1990). Éstas son las suposiciones, los valores y las creencias comunes (y con frecuencia tácitos) que caracterizan la voz dominante de la clínica médica y que en la actualidad definen los límites preferidos de la investigación clínica.

La cultura biomédica está reforzada y sostenida porque encaja cómodamente dentro de las normas culturales prevalecientes de los Estados Unidos y de una élite que globaliza la economía corporativa. Estas «ideologías normalizadoras» incluyen el control respecto del ambiente, el determinismo racional, la orientación futura, la vida como un todo ordenado y continuo, y el individualismo con énfasis en la productividad, la perseverancia, la autodeterminación y la autosuficiencia. Salen a la superficie en el discurso público como cuatro «mitos del mercado», a saber, que a) el crecimiento beneficia a todos; b) la libertad es la libertad de mercado; c) somos *homo economicus, consumens, et dominans*, y d) la globalización impulsada por las corporaciones y las

finanzas es inevitable (Moe-Lobeda, 2002). Las ideologías normalizadoras también están manifiestas en los discursos diarios acerca de la familia, el *self*, la identidad del género y el envejecimiento. Tanto los pacientes como los médicos se refieren a estas ideologías y sus discursos asociados para ayudarlos a restaurar el orden y la normalidad en las alteraciones de la enfermedad (Becker, 1997).

Esta voz reinante de la biomedicina ahora ha sido corporatizada con éxito en los Estados Unidos, y sus objetivos evidentes, aparte de amasar ganancias, son la eliminación del dolor, del sufrimiento, de la enfermedad e, incluso, de la muerte. La investigación tiende a estar centrada en los productos, basada en los hospitales y orientada hacia las enfermedades. De muchas maneras, la situación actual representa el triunfo de la mercantilización y el universalismo con énfasis en los costos, clientes, productos, resultados, efectividad, estandarización y evidencia. Las razones para centrarse en los resultados son moldear las elecciones (enfoque comercial), asignar responsabilidades (enfoque regulatorio) y mejorar el cuidado (enfoque administrativo). A pesar del aspecto superficial de la hegemonía y la coherencia, la voz de la medicina, cuando se la representa y se la presencia, revela muchas multiplicidades «ocultas» (Mol, 2002). Por fortuna para los investigadores cualitativos, estas voces y acciones están esperando ser oídas y observadas. Si estas voces se incluyen en la conversación como evidencia, el espacio de la investigación clínica se expande, los paradigmas dominantes se cuestionan, y la esperanza se reimagina.

Para ingresar con éxito en el mundo biomédico como investigador clínico cualitativo se requiere un *modelo de mediación* con muchos ojos. Hay que ingresar como malabaristas que, en vez de pelotas, tienen ojos (Frey, 1994) con múltiples perspectivas. Este modelo clínico cualitativo de mediación incluye las siguientes 10 premisas:

1. Ubíquese en el *mundo clínico*, es decir, en el ojo de la tormenta.
2. Concéntrese en las *cuestiones* que surgen allí.
3. Asuma el *tanto...como/y*. Reconozca qué tiene valor en la biomedicina y destaque qué falta: qué permanece en silencio, es invisible o se ignora. Explaye la tensión ya existente entre el cuidado y la competencia (Good y Good, 1993). Coloque los objetivismos cuantitativos por un lado y las revelaciones cualitativas por otro.
4. Siga una senda de la *historia natural* que caracterizó la historia temprana de la medicina occidental y que aún es un aspecto importante del cuidado primario de la salud (Harris, 1989).

5. Sea *participativo*. Incluya a pacientes y a clínicos en su trabajo de investigación.
6. Preserve y celebre la *anomalía*, es decir, los descubrimientos y los datos que no encajan. Las anomalías son palancas para la transformación.
7. Permita que la «verdad» sea *emergente* y no preconcebida, defensiva o forzada.
8. Respete la petición de *acción clínica* y la necesidad percibida de coherencia expresada por casi todos los participantes del mundo clínico.
9. Practique la *humildad*, la *generosidad* y la *paciencia*. Ello permitirá todo el resto.
10. Rechace el *silencio* cuando la opresión es evidente o expuesta. Practique el testimonio (Frank, 1995).

Los investigadores clínicos cualitativos aportan varias perspectivas poderosas al encuentro clínico que ayudan a sacar a la superficie lo no visto y lo no oído y, asimismo, a profundizar lo ya presente. Entre ellas, se incluyen entender la enfermedad como construcción cultural (Berger y Luckmann, 1967); poseer conocimiento de otros modelos médicos, como los modelos biopsicosociales y humanísticos (Engels, 1977; Smith 1996), el modelo holístico (Gordon, 1996; Weil, 1988), la homeopatía (Swayne, 1998) y modelos no occidentales que incluyen el chino tradicional (Beinfeld y Korngold, 1991), el ayurveda (Sharma y Clark, 1988) y el chamanismo (Drury, 1996); y reconocer la cara y la importancia de la espiritualidad en la vida humana. Los investigadores cualitativos también perciben que el proceso terapéutico o de curación ocurre no sólo en el momento clínico, sino también en la vida diaria entre eventos clínicos. Por consiguiente, el estudio de la vida diaria ofrece perspectivas adicionales, es decir, voces adicionales al espacio de investigación que se está creando a nivel del suelo. Acompañado de su modelo de mediación con muchos ojos, usted está listo para ingresar en la clínica.

La clínica² es un santuario público donde expresar los problemas y dar alivio. Cada participante de la clínica crea significado a partir de

² «Clínica» deriva de las palabras griegas *klinikos* («de una cama») y *klinein* («recostarse, reclinarse»). A partir de este sentido, *una clínica es un espacio físico, emocional, conceptual, social y espiritual para aquellos que necesitan apoyo*. (Este apoyo puede ser médico, gerencial, educacional, legal, económico, religiosos, asistencial, social o psicológico.) Este entendimiento define la clínica como texto acotado para la investigación.

los «hechos» y los «sentimientos» inherentes a cada encuentro clínico y busca tramar un paño cómodo de *apoyo*. Jocelyn y su familia van y se reúnen con su clínico y su personal en la clínica. Los fantasmas pasados de todos estos participantes —las contingencias emocionales, físicas, conceptuales, socioculturales y espirituales— y las demandas en competencia de sus presentes y las esperanzas y los miedos por sus futuros son llevados a la clínica. Éste es el mundo real de la práctica clínica que involucra las intenciones, significados, intersubjetividad, valores, conocimiento personal, poder y ética. Sin embargo, la mayor parte de la investigación clínica publicada aún consiste en la epidemiología observacional (Feinstein, 1985; Kelsey, Thompson y Evans, 1986; Sackett, 1991; Stevens, Abrams, Brazier, Fitzpatrick y Lilford, 2001) y los diseños del ensayo clínico (Meinert, 1986; Pocock, 1983). Estos estudios conllevan separar las variables de interés de su medio diario local e ingresarlas en un ámbito de investigación controlado y, luego, intentar volver a encajar los resultados en el contexto original. Por ejemplo, el clínico de Jocelyn es consciente de los ensayos controlados y aleatorios que demuestran la eficacia clínica del reposo en cama durante un corto plazo en los pacientes con dolor de espalda (Deyo, Diehl y Rosenthal, 1986; Wiesel y otros, 1980). Sin embargo, al profesional le resulta difícil aplicar esta información al dolor de espalda y la discapacidad particulares que experimenta Jocelyn. Los elementos de prueba necesarios para guiar este encuentro son muchos. Lo ideal es que los participantes clínicos se estudien a sí mismos y, entonces, cuestionen su propio conocimiento situado y pongan en práctica sus propias transformaciones. Ello requiere la presencia de métodos cualitativos en la experiencia clínica. Ampliemos el espacio de investigación de la medicina basada en la evidencia (EBM, por su sigla en inglés).

Expansión de la medicina basada en la evidencia

La expansión de la medicina basada en la evidencia (EBM) es la nueva maravilla en el cuidado y la investigación clínicos. La premisa es que la experiencia clínica individual debe integrarse «con la mejor evidencia de investigación... y los valores del paciente» (Sackett, Straus, Richardson, Rosenbert y Haynes, 2000, pág. 1). Los estudios clínicos aleatorios (RCT, por su sigla en inglés) y los metaanálisis (revisiones sistemáticas de RCT múltiples) son considerados la mejor evidencia externa al formular preguntas acerca de las intervenciones terapéuticas. Un grupo internacional de clínicos, metodólogos y consumidores ha formado la Cochrane Collaboration como medio de

facilitar la obtención, implementación y diseminación de dichas revisiones sistemáticas (Fullerton-Smith, 1995). El grupo ha creado una Biblioteca Cochrane que está disponible en CD, en la Internet y en publicaciones secundarias a través del *British Medical Journal*. Hay en curso importantes iniciativas para asegurar que todos los médicos, en especial los responsables del cuidado primario, usen esta evidencia como guía para su toma de decisiones clínicas (Shaughnessy, Slawson y Bennet, 1994; Slawson, Shaughnessy y Bennett, 1994). La proliferación de lineamientos para la práctica clínica es un resultado de estas iniciativas. Otro resultado es el valor relativo reducido de los estudios cualitativos. Sin embargo, la EBM en realidad ofrece a los investigadores clínicos cualitativos múltiples oportunidades para ingresar, expandir, cuestionar y agregar variedad y honestidad a este espacio. ¡Falta tanta evidencia!

El RCT doble ciego (cerrado) tiene una gran validez interna, pero dudosa validez externa y muy poca información acerca del *contexto* o las *consecuencias ecológicas* (Glasgow, Lichtenstein y Marcus, 2003). Lea cualquier informe de RCT y la única voz que uno oye es el frío sonido de la intervención y los débiles ecos de los sesgos del investigador. La música cacofónica de pacientes, clínicos, compañías de seguros, abogados, organismos regulatorios gubernamentales, grupos de interés de consumidores, animales y hábitats, agencias comunitarias, personal de oficina, intereses corporativos y confusión familiar está muda. La política local y las demandas contradictorias se convierten en el sonido del silenciamiento. Asimismo, hay poca investigación acerca del lado de la *experiencia clínica individual* de la ecuación de la EBM y acerca de las áreas asociadas de la dinámica de las relaciones, la comunicación y las preferencias de los pacientes. Hay mucho por aprender acerca de cómo los pacientes y los clínicos implementan, de hecho, la «mejor evidencia». ¿Cómo se incorpora la evidencia en las historias de vida de los pacientes y las comunidades? Además, hay muchas zonas grises en la práctica clínica en las que la evidencia acerca de las opciones clínicas que compiten está incompleta o es contradictoria (Naylor, 1995). ¿Qué constituye evidencia, de todos modos? (Morse y otros, 2001) ¿Quién la crea, la define y la juzga? Cree turbulencias en las aguas de la certidumbre de la EBM. Aquí hay aberturas para los investigadores clínicos. Podemos ingresar en el espacio de la EBM y el RCT y expandir y cuestionar esta visión.

Recomendamos reemplazar la metáfora «patrón oro» por una metáfora «patrón antiguo bosque» que necesita incluir métodos cualitativos junto con el RCT. Además de esas áreas ya mencionadas, los métodos cualitativos pueden ayudar a formalizar la curva de aprendizaje, probar las teorías, dar forma a las pruebas de hipótesis y el

trabajo futuro, y mejorar el carácter transferible del ensayo clínico a la práctica clínica. El «patrón oro» sugiere una verdad singular, inmutable y universal, mientras que el «patrón antiguo bosque» sugiere diversidad, complejidad dinámica y perspectivas contingentes múltiples. Proponemos conceptualizar un RCT con métodos múltiples como una doble hélice de ADN: *un diseño de ensayo de doble hélice* (Miller, Crabtree, Duffy, Esptein y Stange, 2003). En una hélice se encuentran los métodos cualitativos que abordan temas de contexto, significado, poder y complejidad, y en la otra hélice se encuentran los métodos cuantitativos que proporcionan medición y un ancla focalizada. Ambas hélices están conectadas por las preguntas de la investigación. Las hélices cualitativa y cuantitativa giran y se envuelven alrededor de las preguntas en una interacción continua y crean códigos de entendimiento que se expresan en un mejor cuidado clínico. Si la hélice cualitativa mantiene la integridad metodológica y el relativismo interpretativo y permanece conectada con las experiencias que dan forma a las preguntas de la investigación, la doble hélice y sus lazos incluso podrían romperse y mutar y transformarse más allá del pospositivismo.

Esperamos que los investigadores clínicos busquen a aquellos que realizan ensayos clínicos sobre el manejo de los síntomas, los tratamientos, el proceso clínico y las intervenciones de la comunidad y luchen por agregar la hélice cualitativa. Por ejemplo, si un gastroenterólogo de su hospital local o centro médico académico está planeando realizar un RCT o, de hecho, lo está realizando, acerca de una nueva opción de tratamiento para la GERD, usted podría ofrecerle reunirse y proponer agregar una rama cualitativa al estudio con la intención de explorar cualquiera de las varias preguntas posibles. ¿Cómo comprenden e incorporan los pacientes el diagnóstico en sus historias de vida? ¿Cómo experimentan el tratamiento? ¿Cuál es el impacto en su calidad de vida, su trabajo, su actividad sexual, sus relaciones familiares y sociales, su participación en asuntos cívicos, su sentido del *self* y sus temores y deseos? ¿Cómo afecta el estudio a los investigadores? Este trabajo ayudará a identificar nuevos resultados que trasladen el énfasis en la cura individual y la eliminación del dolor y la enfermedad hacia el cuidado, el crecimiento, la calidad de vida, relaciones más sanas y comunidades y ecosistemas más sustentables. Sin embargo, un diseño de ensayo de doble hélice no es adecuado para evaluar las consecuencias ecológicas de las intervenciones; ello requiere diseños de estudio más longitudinales, de métodos mixtos y de caso.

Ya hay ejemplos que muestran el camino hacia el diseño de ensayos de doble hélice. Jolly, Bradley, Sharp, Smith y Mant (1998), usando la tecnología de RCT, analizaron una intervención encabezada por una enfermera para ayudar a los pacientes que sobrevivían a ataques

cardíacos a mantener un programa de rehabilitación y a mejorar sus hábitos de salud. La hélice cuantitativa del RCT produjo resultados estadísticamente insignificantes; por fortuna, Wiles (1998) también había llevado a cabo un estudio cualitativo de entrevistas en profundidad con 25 de los participantes a las 2 semanas y a los 5 meses del ensayo e hizo varios hallazgos clínicamente valiosos. A las 2 semanas, la mayoría de los pacientes confiaba en los informes oficiales sobre qué había sucedido y qué había que hacer para prevenir futuros problemas. A los 5 meses, la mayoría de los pacientes había perdido esa confianza, debido a que los informes oficiales no habían abordado de modo adecuado la naturaleza aleatoria experimentada de los ataques cardíacos, la severidad y el nivel de recuperación. Muchos de los pacientes percibieron que la sobrevida significaba que sus ataques cardíacos habían sido leves, y debido a que los médicos les habían asegurado que todo estaría normal en 6 semanas, los pacientes supusieron que podrían volver a su forma de vida «normal» original para esa época. Otro ejemplo del diseño de doble hélice para los RCT se refiere a las intervenciones para dejar de fumar y se encuentra en el trabajo de Willms y Wilson en la McMaster University. Descubrieron que los significados que los pacientes les atribuían a sus cigarrillos tenían mayor influencia para dejar de fumar que el asesoramiento y el uso de goma de mascar con nicotina (Willms, 1991; Willms y otros, 1990; Wilson y otros, 1988). También unámonos para abrir la imaginación del genoma con preguntas y enfoques cualitativos (Finkler, 2000).

¿Cuáles son las preguntas clínicamente fundamentadas que sirven como ventanas para abrir la imaginación a nivel del suelo? Los clínicos y los pacientes que buscan *apoyo* en el ámbito del cuidado de la salud confrontan cuatro cuestiones fundamentales de la práctica clínica. En primer lugar, ¿qué está sucediendo con nuestros *cuerpos*? En segundo lugar, ¿qué está sucediendo con nuestras *vidas*? En tercer lugar, ¿quién tiene qué *poder*? En cuarto lugar, ¿cuáles son las *relaciones* complejas entre nuestro cuerpo, nuestra vida, nuestro contexto ecológico y el poder? Estas cuatro preguntas también reflejan los métodos del conocimiento básico de los números, las letras, la política y el pensamiento ecológico (Hardin, 1985). Cada una de estas preguntas tiene ramificaciones *emocionales, físicas/conductuales, conceptuales/atribucionales, culturales/sociales/históricas y espirituales/energéticas*. De la historia de Jocelyn, hay preguntas relativas al cuerpo acerca del apoyo. ¿Cuáles son las emociones al vivir con temor acerca de las consecuencias a largo plazo de la GERD? ¿Nexium es más efectivo que un cambio en el estilo de vida para prevenir esas consecuencias? ¿Cómo impactará cada uno de ellos a la familia y a los organismos sociales? ¿Cuál es la experiencia vivida y el significado de la GERD para

los pacientes y los clínicos? ¿Qué sucede en los consultorios en cuanto organismos que ayudan o impiden el cuidado de Jocelyn? Hay preguntas relacionadas con el apoyo de la propia vida o la propia biografía. ¿Los modelos explicativos de la GERD se relacionan con la experiencia y el resultado del riesgo? ¿Cómo se relaciona el autoconcepto de uno con la GERD y la respuesta a Nexium? ¿Cuáles son las esperanzas, desesperanzas, temores e inseguridades de los pacientes y los clínicos respecto de la GERD? ¿Cómo se conecta la experiencia pasada con la experiencia inmediata de la GERD o la participación en un ensayo clínico? Hay preguntas de poder acerca de cómo se respalda a las personas. ¿Qué sucede cuando los pacientes con GERD se presentan ante los clínicos en diferentes contextos organizativos de cuidado? ¿Cómo sale a la superficie o se suprime la angustia emocional? ¿Qué patrones existen en estos diferentes ámbitos? ¿Quién influencia a quién? ¿Cómo se debilita o se refuerza el poder del paciente o del clínico? (Fahy y Smith, 1999) ¿Cuáles son las políticas locales? Hay preguntas acerca del apoyo de las relaciones. ¿Qué acciones en el encuentro clínico mejoran las relaciones familiares? ¿Cómo funcionan los individuos, las familias y la clínica como sistemas adaptativos complejos? ¿Cómo la enfermedad y su cuidado se relacionan con la ecología local? Muchas de estas preguntas son abordadas en forma adecuada sólo si los métodos cualitativos entran en el espacio de la investigación clínica y miramos hacia el patrón antiguo bosque.

¡Esta es la evidencia necesaria! Podemos aplicar estas cuatro categorías de preguntas a las cuestiones críticamente importantes de la próxima década, como la globalización de la biomedicina, el racionamiento y el costo, los productos biotecnológicos y genéticos y el terreno con frecuencia conflictivo en el que se encuentran la medicina alternativa y la biomedicina. ¿Cómo el racionamiento afecta nuestro cuerpo? ¿Cuáles son las consecuencias emocionales, físicas, conceptuales, sociales y espirituales? Pueden formularse las mismas preguntas acerca de los muchos productos nuevos (y viejos) de la biotecnología. ¿Cuál es el impacto en nuestras vidas? ¿Dónde está el poder, y cómo se lo usa y resiste? ¿Cuáles son las relaciones y los sistemas complejos que se ven afectados y a través de los cuales se despliega la tecnología? ¿Cuáles son las consecuencias imprevistas? ¿Cómo deciden los pacientes sus terapias? ¿Cómo manejan el hecho de ver a su cuerpo tanto como jardín y máquina? ¿Qué otras metáforas se emplean y cuándo y cómo cambian los resultados? Las preguntas son infinitas y desafiantes. El cuidado primario, en esencia, es un arte que depende del contexto. La EBM carece de contexto en su forma actual; pide a gritos métodos cualitativos y paradigmas alternativos. ¡Pongamos manos a la obra!

Democratización del conocimiento

Ingresar en la biomedicina y trabajar para expandir y cambiar el espacio de la EBM también conlleva el gran riesgo de que los investigadores clínicos cualitativos sean apropiados por el paradigma dominante que buscan transformar; por lo tanto, existe la necesidad de democratizar el conocimiento. Se supone que cuanto más todos y todo lo que se vea potencialmente afectado por cierto conocimiento dado y sus tecnologías y acciones asociadas tengan influencia en la toma de decisiones y participación en la producción de dicho conocimiento, menos probable será que la investigación sea apropiada por un único poder. Los enfoques de la investigación participativa, respaldados por el uso de una rueda de investigación participativa y sus cuatro formas de conocer, evaluar la variación y la improvisación, aplicar el principio precautorio y buscar el conocimiento lento, son claves propuestas para democratizar el conocimiento y abrir el espacio de la investigación clínica sobre la superficie a la esperanza de la transformación.

Los *enfoques de la investigación participativa* comparten las características de colaboración entre el investigador y el investigado, un proceso recíproco por el cual cada parte educa a la otra, y la intención de crear conocimiento local para mejorar las condiciones y la calidad de vida (Macaulay y otros, 1998; Small, 1995; Thesen y Kuzel, 1999). La investigación participativa promueve las voces de las comunidades al identificar las cuestiones de la salud y ayuda a asegurar que las condiciones sociales, culturales, económicas y ecológicas sean incluidas (Jason, Keys, Suarez-Balcazar, Taylor y Davis, 2004). Asimismo, proporciona otra entrada para cuestionar y transformar el espacio de la investigación y nos vuelve a posicionar, tras dar un giro completo, en las cuestiones de la investigación. Proponemos que los investigadores clínicos investiguen las cuestiones que emergen de la experiencia clínica con los participantes clínicos, presten atención a todo valor y suposición subyacentes y los revelen y dirijan los resultados hacia los participantes y los individuos encargados de formular políticas clínicas. Esto vuelve a concentrar la mirada de la investigación clínica en la experiencia clínica y redefine sus límites como respuesta a tres preguntas, a saber: «¿De quién es la pregunta?», «¿se revelan suposiciones ocultas del mundo clínico?» y «¿a quiénes están destinados los resultados de la investigación?» (es decir, ¿quiénes son las partes interesadas o las audiencias?). Los investigadores clínicos comparten la propiedad de la investigación con los participantes clínicos y, de este modo, socavan el sesgo patriarcal del paradigma dominante y abren sus suposiciones a la investigación. Éste es el conocimiento situado, el «en algún lado en particular» (Haraway, 1991, pág. 196), donde se crea

el espacio para encontrar una visión más amplia y más inclusiva de la investigación clínica. Se crea la oportunidad de redefinir el significado y las responsabilidades relacionadas con la salud, de valorar las prácticas indigenistas y los sistemas de conocimiento, de desmitificar la ciencia y la tecnología y de expandir la capacidad de investigación de las comunidades (Tandon, 1996). Los pacientes y los clínicos están invitados a explorar las preguntas y las preocupaciones personales o del otro con los métodos y los paradigmas que sean necesarios.

Los enfoques participativos reúnen a diversos grupos de personas y de ideas y formas de conocimiento en un espacio común que cuestiona los límites tradicionales de la ciencia. La Figura 24.1, una *rueda de investigación participativa* derivada del trabajo de Wilber (1996) y Schumacher (1997), representa un mapa para comprender esta diversidad de tradiciones, experiencias y métodos asociados y trabajar con ellos (Stange, Miller y McWhinney, 2001) y los seis estilos de investigación mencionados anteriormente. Este marco integrador representa el conocimiento humano acerca del mundo natural en cuatro cuadrantes; el eje horizontal representa la realidad interna y externa, y el eje vertical representa el conocimiento individual y colectivo. Los cuadrantes de la derecha son el mundo tal como lo ve la ciencia materialista: la vista desde afuera. Éste es el dominio de la tercera persona «ello» y del conocimiento que «ello» tiene sobre la base de la observación objetiva imparcial. Los cuadrantes de la izquierda son los aspectos internos o subjetivos de la realidad, el dominio del conocimiento del «yo» y del «nosotros». El izquierdo se ocupa del significado, es decir, de la belleza y la bondad. El derecho se ocupa de las leyes físicas. Las múltiples formas de conocimiento y las tradiciones y los métodos asociados pueden clasificarse dentro de esta grilla (para un modelo similar, véase Kemmis y McTaggart, 2003). Por ejemplo, ambos cuadrantes de la derecha, el conocimiento de la realidad externa física y social, se estudian usando la ciencia experimental y social y los métodos de investigación epidemiológica y se basan, en esencia, en el paradigma biomédico tradicional y las suposiciones reduccionistas asociadas de la investigación materialista.

Para los dominios de conocimiento necesarios para un cuidado clínico personalizado, priorizado e integrado, se requiere una forma de conocimiento más participativa y «subjetiva» basada en la participación íntima con el *self* y el otro. Los cuadrantes centrados en el interior de la izquierda representan dicho conocimiento complementario basado en la participación reflexiva. El cuadrante superior izquierdo, conocimiento del «yo», se refiere a la sabiduría adquirida a través de la acumulación individual de experiencias particulares: reflexión sobre la práctica clínica, diarios y revistas y métodos filosóficos. El

cuadrante inferior izquierdo, conocimiento del «nosotros», está ejemplificado en el trabajo teórico de Lucy Candib. Candib (1995) demostró las conexiones entre la bibliografía feminista en desarrollo sobre los modos del conocimiento, las tradiciones de la práctica general y la bibliografía emergente sobre la investigación cualitativa y el modo de pensamiento narrativo. Defendía con eficacia la importancia de un «conocimiento conectado» basado en las experiencias y las relaciones personales que buscan descubrir cómo el otro percibe el mundo. El conocimiento conectado está arraigado en la empatía y la credibilidad y se interesa en el contexto, la relación y el tiempo. Esta forma de conocimiento por lo general usa estrategias de investigación cualitativa (del tipo «de campo») y participativa.

En la intersección de los cuatro cuadrantes, se encuentra la destreza o la práctica clínica que es moldeada por los múltiples modos de investigación que se llevan a cabo dentro de un marco participativo. A fin de mantener girando la rueda de la investigación y abierto el espacio participativo, es útil enfatizar y valorar la *variación* y la *improvisación* por sobre la estandarización. Los entendimientos emergentes de la ciencia de la complejidad y la ciencia ecológica sugieren con firmeza que la «naturaleza» y la vida se alimentan de la variación y la improvisación (Capra, 1996, 2002). La metáfora convencional del «cuerpo como máquina» refleja los peligros inherentes en la estandarización. Demasiadas voces son silenciadas. La rueda participativa gira dentro de una esfera de relativismo interpretativo (véase Perakyla, Capítulo 34 de este *Manual*). Una metáfora más sólida, una que abarca los cuatro cuadrantes del conocimiento humano y la variación de valores, es el «cuerpo como organismo en un contexto ecológico». Esta metáfora contiene las semillas de las cuales puede nacer un conocimiento y una práctica clínica democratizados. No obstante, no nacerán a menos que el terreno sea fértil y no esté envenenado con el conocimiento privatizado y los productos de las corporaciones mundiales.

Gran parte de la investigación clínica actual es como uña y carne con los intereses corporativos y opera según el principio «actuar primero, hasta que se pruebe el daño», donde «pruebe» por lo general significa establecer una relación directa de causa y efecto. El resultado es la expansión continua de toxinas químicas, gases de efecto invernadero y cigarrillos, hasta que esa prueba casi imposible aparezca y convenga a todos. La sabiduría antigua recomendaba «primero, no hacer daño». Una forma actual de esta sabiduría, el *principio precautorio* (Raffensperger, Tickner y Jackson, 1999), ofrece una guía coherente con espacios para una mejor salud y una investigación más participativa. El principio precautorio manifiesta, en esencia, que en presencia de incertidumbre científica y de posibilidad de daño, deben tomarse

medidas precautorias (Raffensperger, 2002). Este principio traslada el peso de la prueba a aquellos que defienden o desean vender una acción o un producto potencialmente perjudicial y deben estar abiertos e informados y ser democráticos, incluidas todas las partes potencialmente afectadas. Por lo tanto, abre el espacio de la investigación a un proceso más democrático para generar y compartir conocimiento. El principio precautorio nos obliga a observar y prever (tanto como siete generaciones) antes de actuar. Ello conlleva el análisis de una amplia gama de alternativas, incluida la no acción. Comienza con intentar ver lo invisible, oír lo indecible y tocar lo intocable. Aprenda a oír las estrellas y los árboles y a hablar con las tortugas, los coyotes y los osos. Aprenda de los niños Recuerde quién era usted en realidad antes de que la cultura dominante silenciara su profunda conciencia.

Los enfoques de la investigación participativa, respaldados por la aplicación de la rueda de investigación participativa, la valoración de la variación y la improvisación, y la adhesión al principio precautorio, conducen al *conocimiento lento*, es decir, al conocimiento que es coherente con los ritmos de vida, la sustentabilidad y la escala apropiada (Orr, 2002). Presupone interdependencia e incertidumbre, y reconoce lo absurdo y el orgullo desmesurado de buscar la perfección. El conocimiento lento trabaja con las complejidades de la realidad en vez de buscar controlarlas y acepta que es inevitable que haya ciertos conflictos y sufrimiento. En vez de intentar eliminarlos, el conocimiento lento busca medios de confort, cuidado, reconciliación, resiliencia y restauración que optimicen las saludables interrelaciones arraigadas de toda vida, un lugar local por vez. El conocimiento lento traslada el foco de los resultados a la nutrición de la vida en su totalidad. Para Jocelyn y su acidez estomacal, el conocimiento lento significa quitar el énfasis en los IBP hasta que se sepa más acerca de sus consecuencias múltiples y ecológicas. En cambio, se pone más énfasis en apoyar a Jocelyn y ampliar su comunidad de interés y en cambiar los factores sociales, económicos y los relacionados con el estilo de vida que crean las condiciones para la GERD. Éste es un trabajo más difícil y lento; es un trabajo curador. El conocimiento lento es el resultado de una investigación clínica de amor y no de racionalidad instrumental. Es un aprendizaje a la velocidad y en la escala donde todo en la vida puede participar. Representa la democratización del conocimiento. Imagine las posibilidades de la investigación clínica si el gobierno priorizara financiar el conocimiento lento. Ahora, ingrese en el mundo de la biomedicina y trabaje para expandir el espacio de la EBM, pero hágalo como un jardinero con las herramientas de los enfoques participativos y una rueda de investigación, valorando la variación y la improvisación y aplicando el principio precautorio a medida que cuida las plantas del

conocimiento lento. La teoría, la colaboración y el multiplismo crítico son estrategias adicionales para ayudar a realizar la investigación clínica sobre la superficie.

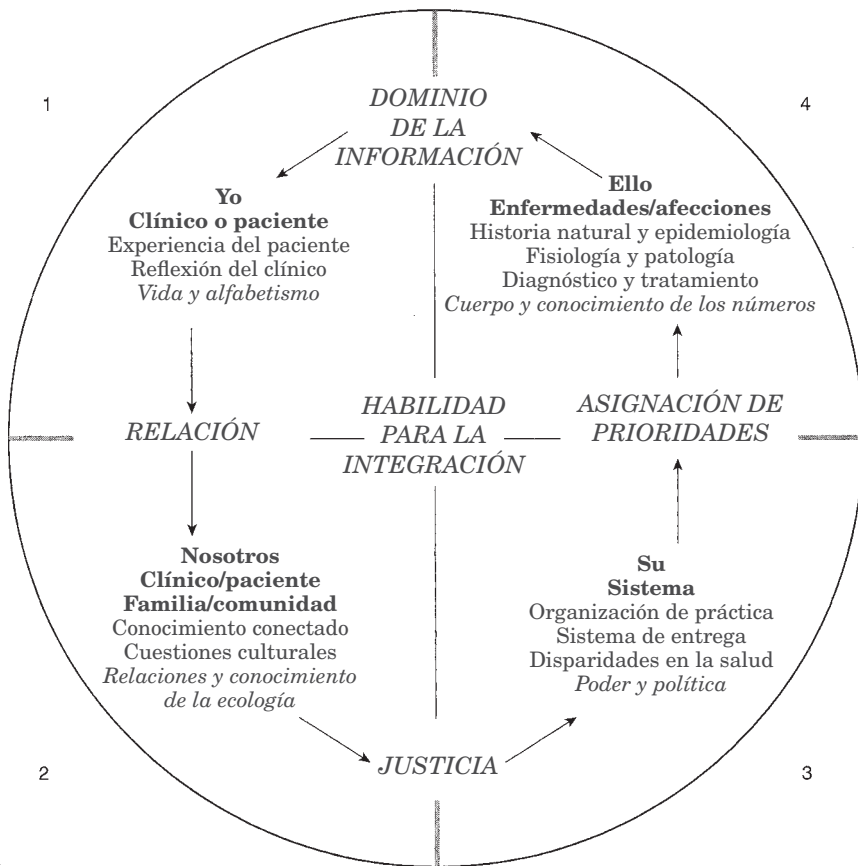


Figura 24.1

Uso de la teoría

El RCT de doble hélice que propusimos anteriormente también crea la oportunidad para que los investigadores clínicos reintroduzcan la teoría en la investigación clínica. La teoría con frecuencia no se menciona en forma explícita en los estudios clínicos cuantitativos estándar. Ello a menudo tiene como resultado una especulación a posteriori no fundamentada. Los datos cualitativos ayudan a sacar a la superficie suposiciones teóricas ocultas y sugieren nue-

vas posibilidades y conexiones. La teoría ayuda a trazar un puente entre el mundo biomédico dominante y otros mundos culturales. Los recientes debates teóricos entre antropólogos, fenomenólogos, semióticos y sociólogos médicos respecto de la *metáfora del «cuerpo»* cuestionan las suposiciones biomédicas acerca del cuerpo humano y sus límites y ponen de relieve aspectos del cuerpo construidos cultural y socialmente que se extienden más allá de su corporalidad (Csordas, 2002; Johnson, 1987; Kirmayer, 1992; Macnaghten y Urry, 2001; Martin, 1994; Scheper-Hughes y Locke, 1987; Shildrick, 1997; Strathern, 1996; Turner, 1992). Hay un cuerpo individual, un cuerpo social y una política del cuerpo. Hay cuerpos médicos, la Tierra como cuerpo y cuerpos comunicativos. Los cuerpos son imaginados como castillos, máquinas, jardines, flexibles, que gotean o eferrescentes, y estas imaginaciones dan forma y son formadas por el cuerpo social, la política del cuerpo y el cuerpo del mundo. Arthur Frank, por ejemplo, describió el uso de la narración de cuentos como un medio de restaurar la voz al cuerpo (Frank, 1995). Los síntomas corporales son entendidos como el plegado de los traumas culturales dentro del cuerpo; a medida que estos cuerpos crean historia, los síntomas se abren al espacio social. Debido a su complejidad, los cuerpos sociales (por ejemplo, las organizaciones de práctica) con frecuencia son mejor caracterizadas usando metáforas como «cerebros», «máquinas», «organismos» y «caras feas» (Morgan, 1998). Los métodos cualitativos se convierten en una fuente primaria para oír estas historias y sus metáforas asociadas, cuidar las relaciones y resistir la narrativa colonizadora de la medicina institucionalizada (Mattingly, 1998; Sandelowski, 2002). El estudio de los cuerpos y su lugar en la producción y la expresión de la enfermedad y la salud se convierte en una estrategia clave para la investigación clínica que permite crear puentes entre los paradigmas y abre el espacio de la investigación clínica, a la vez que resiste la estandarización del cuerpo como mercancía.

Colaboración entre disciplinas

Este espacio abierto de investigación clínica requiere una colaboración que ponga énfasis en las múltiples conexiones y los distintos tipos de relaciones entre las disciplinas. Las conexiones tienen lugar de modo vertical, donde uno se mueve hacia arriba y hacia abajo a través de diferentes niveles o escalas, como la molecular, individual, local y regional. Las conexiones también son horizontales a través de diferentes sectores en el mismo nivel de organización

social, como los consultorios médicos, las escuelas y las empresas locales. Las conexiones también tienen lugar a lo largo del tiempo o en diferentes momentos. Por último, hay múltiples conexiones académicas, incluidas aquellas con el «público», los médicos, los encargados de formular políticas y los participantes de la investigación (Miller, 1994).

Multiplismo crítico

Para orquestar este tipo de investigación de métodos múltiples y entre disciplinas se requiere la habilidad y la disposición de un investigador generalista que utilice un marco de multiplismo crítico (Coward, 1990; Miller, 1994). La habilidad y las perspectivas del investigador generalista consisten en la negociación, traducción, pluralismo teórico, pluralismo metodológico, una orientación hacia la comunidad y sentirse cómodo con las prácticas clínicas y tener raíces en ellas. Todo ello se implementa con éxito a través de un marco multiplista crítico. El multiplismo crítico supone que son necesarias múltiples formas de conocimiento y que estas opciones requieren un pensamiento y una elección críticos. «Multiplismo» se refiere no sólo a métodos múltiples, sino también a una triangulación múltiple, intereses múltiples, estudios múltiples y paradigmas y perspectivas múltiples. «Crítico» se refiere a la selección crítica de estas opciones sobre la base de la historia local, el papel del poder y los patrones de dominación y a cómo los diferentes métodos se complementan entre sí. Seis principios ayudan a guiar a los multiplistas críticos en su complejo trabajo:

1. Saber por qué uno elige hacer algo.
2. Preservar la integridad del método y el paradigma.
3. Prestar atención a las unidades de análisis.
4. Recordar las preguntas de la investigación.
5. Asegurarse de que los puntos débiles y fuertes de cada opción elegida se complementen entre sí.
6. Evaluar en forma continua la metodología a lo largo del estudio.

El multiplismo crítico es un marco particularmente poderoso para llevar a cabo investigación clínica participativa y brinda disciplina a medida que uno se mueve dentro de la rueda de investigación participativa.

Para revelar los muchos tipos de evidencia, se requiere ingresar en el espacio de la EBM, desarrollar colaboraciones interdisciplinarias, usar múltiples métodos con una conceptualización multiplista crítica, usar metáforas y teorías que tiendan puentes, como «cuerpos» y con frecuencia enfatizar los enfoques participativos y de defensa y democratizar el conocimiento. Con estas estrategias, el espacio de la investigación clínica se abre para las herramientas del investigador clínico generalista. Los investigadores cualitativos han visto y oído las historias y los sufrimientos de Jocelyn y de otras personas como ella, pero con frecuencia éstos han sido contados en un lenguaje que los pacientes y los clínicos no comprenden (por ejemplo, Fisher, 1986; Fisher y Todd, 1983; Lazarus, 1988; Mishler, 1984; West, 1984; Williams, 1984). Ni los clínicos ni los pacientes conocen el idioma de la «etnometodología», «hermenéutica», «fenomenología», «semiótica» o «interaccionismo interpretativo». Gran parte de la investigación clínica cualitativa está publicada en un lenguaje y en lugares que benefician sólo a investigadores selectos y no a los pacientes y los médicos. Los investigadores cualitativos les han pedido a los clínicos que se unan, escuchen y hablen la «voz del mundo de la vida» (Mishler, 1984). Nosotros les pedimos a los investigadores cualitativos clínicos que hagan lo mismo y recomendamos el trabajo de Carolyn Ellis y Arthur Frank como ejemplos poderosos del texto claro y en movimiento (Ellis, 1995; Frank, 1991).

Suministro de las herramientas y las traducciones

Esta sección presenta las herramientas y las traducciones necesarias para incluir los métodos y las tradiciones cualitativos en el espacio de la investigación clínica a nivel del suelo. Comienza comparando el *proceso de investigación* cualitativa con el proceso clínico. La correspondencia casi directa permite que el investigador clínico haga que los métodos cualitativos sean transparentes para los clínicos y los pacientes. Luego sigue una breve revisión de los métodos cualitativos y de cómo crear *diseños de investigación* de método mixto en el ámbito clínico. Por último, *unimos todo* con un ejemplo de investigación clínica que emplea algunas de las estrategias analizadas y compartimos claves para redactar, demostrar credibilidad y ser publicados.

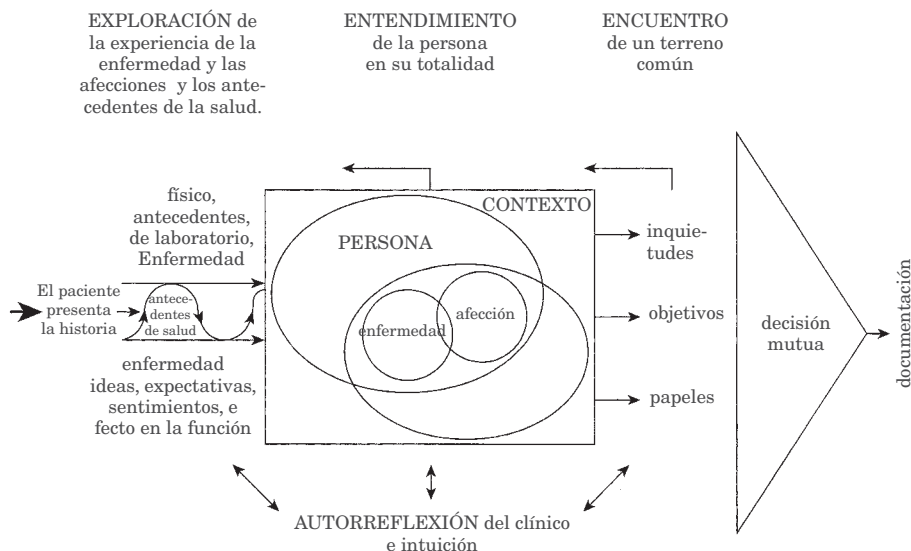


Figura 24.2: Método clínico centrado en las relaciones.

Proceso de investigación

El espacio de la investigación clínica es creado concentrándose en las preguntas que surgen de la experiencia clínica y abre muchas posibilidades para usar todo el rango de métodos cualitativos de obtención de datos y de análisis. Muchos de estos enfoques cualitativos se presentan en otras páginas de este *Manual* y se analizan con más detalle en un texto para investigadores cualitativos de cuidado primario (Carbtree y Miller, 1999). El desafío es preservar la integridad de las preguntas y traducir los métodos cualitativos de obtención y de análisis en un idioma claro y sin jerga sin sacrificar la integridad de los métodos arraigados en el terreno de las conversaciones disciplinarias. Un principio fundamental de la traducción propuesta es que *la pregunta y el contexto clínico son principales; los métodos deben adaptarse a la situación clínica y a las preguntas clínicas*. La ciencia social interpretativa tradicionalmente ha temido los métodos mixtos, porque, en general, ello significaba tratar lo cualitativo sólo como un método subordinado al paradigma positivista o la investigación materialista. No sólo imaginamos un espacio de investigación clínica donde los métodos cualitativos estén autorizados y donde los paradigmas constructivistas y críticos/ecológicos estén aceptados, sino que advertimos que ya existe. La clave es reconocer la similitud entre el proceso

de investigación cualitativa y el proceso clínico, en particular tal como se presenta en el cuidado primario.

La Figura 24.2 diagrama un método clínico centrado en las relaciones idealizado, propuesto como modelo para la medicina familiar (Stewart y otros, 1995; Tresolini, 1994). Hay que advertir que todo el método consta de cuatro procesos separados: exploración, entendimiento, encuentro de un terreno común y autorreflexión. Estos cuatro procesos fluyen de modo secuencial, pero todos se repiten entre sí, y todo el proceso con frecuencia gira varias veces a lo largo del tiempo para cualquier episodio de enfermedad dado. Por ejemplo, el cuidado de la enfermedad crónica tendrá lugar a lo largo de toda una vida de visitas, mientras que un episodio de infección en el oído puede requerir sólo dos visitas (es decir, dos vueltas del ciclo clínico). Los cuatro procesos clínicos corresponden, de modo directo, a los cuatro procesos de la investigación cualitativa, y estos procesos paralelos se ilustran en la Figura 24.3. (Los equivalentes clínicos están en letra cursiva y entre paréntesis arriba de los procesos de investigación.)

El clínico comienza por reunir datos usando muestras con sentido y ricas en información. El clínico concentra su entrevista, observación y tacto en torno de posibles explicaciones relacionadas con el hecho de que el paciente presenta una preocupación o una historia de apertura. La exploración busca información sobre la «enfermedad» siguiendo el modelo biomédico, pero el proceso también busca un entendimiento de los antecedentes de salud y la experiencia con enfermedades del paciente, en especial las ideas, expectativas y sentimientos que el paciente tiene acerca de su preocupación y su efecto en la vida cotidiana. El clínico casi de inmediato comienza a analizar los datos a la vez que continúa reuniendo más información. Este análisis pretende entender la preocupación del paciente dentro del contexto de su mundo: historias personales, familiares y comunitarias. Este entendimiento se organiza en torno de conceptos sensibilizantes, categorías diagnósticas, modelos o guiones de experiencia personal y conexiones buscadas y luego corroboradas frente a la evidencia conocida. Al emplear un marco participativo, el clínico comparte con periodicidad el entendimiento emergente con el paciente (u otros), y juntos buscan una interpretación común. A lo largo de este proceso repetitivo, el clínico utiliza la autorreflexión, los sentimientos personales y la intuición para dar forma a la obtención, el análisis y la interpretación. La visita finaliza cuando el clínico y el paciente acuerdan que tienen datos suficientes (es decir, saturación) para implementar un curso de acción inicial. El resultado es un plan que compromete al paciente y un informe que describe el encuentro escrito (o dictado) por el clínico. Estos informes ocasionalmente son revisados por pares. Esto suena, parece y se siente

como si fuera investigación cualitativa. Sin embargo, la mayoría de los clínicos no lo saben. Use el lenguaje clínico para traducir los métodos y los estándares cualitativos. ¡Pongamos manos a la obra!

Por último, advierta cómo el cuidado clínico también refleja el RCT de doble hélice. En ambas, la coherencia simplificada para la acción («enfermedad») está en tensión dinámica con la complejidad personal/social/cultural («enfermedad» e «historia de salud»), y la tensión se mantiene durante la búsqueda del cuidado, es decir, durante las preguntas de la investigación. Ello es más probable cuando el proceso clínico o de investigación es, a la vez, participativo y conocedor del desequilibrio de poder inherente en las relaciones y en el sistema de cuidado de la salud más amplio. Todas las voces deben salir a la superficie, y se les debe prestar atención; debemos proteger las preguntas y evitar que sean apropiadas y cambiadas por jerarquía en el paradigma biomédico. Éste es el trabajo del conocimiento democratizante. De esta trama de fuerzas relacionales, dentro de límites bioculturales dados, se entretajan los sentidos. Los métodos deben ser paralelos a los procesos clínicos y proporcionar autocrítica y corrección. Ésta es la intersección de hacer ciencia y reflexión.

Diseño de investigación

Los diseños de investigación en la investigación clínica requieren, inherentemente, de un pensamiento multimétodo y de un pluralismo crítico, con las particulares combinaciones de los enfoques de recolección de datos y de análisis/interpretación impulsados por la pregunta de investigación y el contexto clínico. Existen infinitas posibilidades para integrar los métodos cualitativos y cuantitativos, con el diseño que se crea para cada estudio y con los aspectos cualitativos que a menudo evolucionan con el progreso del estudio en respuesta a las cuestiones emergentes. En particular, los enfoques de investigación participativa suelen implicar un proceso de diseño más emergente. En la investigación clínica, los diseños de investigación pueden ser íntegramente cualitativos (Shepherd, Hattersley y Sparkes, 2000) o cuantitativos, incluido el uso de un único método, pero son, cada vez más, combinaciones de estos, a lo cual se ha hecho referencia como métodos mixtos (Borkan, 2004; Creswell, 2003; Creswell, Fetters e Ivankova, 2004; Tashakkori y Teddlie, 1998). Los investigadores clínicos deben mantener un pensamiento multimétodo y poder mezclar y combinar métodos con libertad según lo requieran preguntas particulares con base clínica.

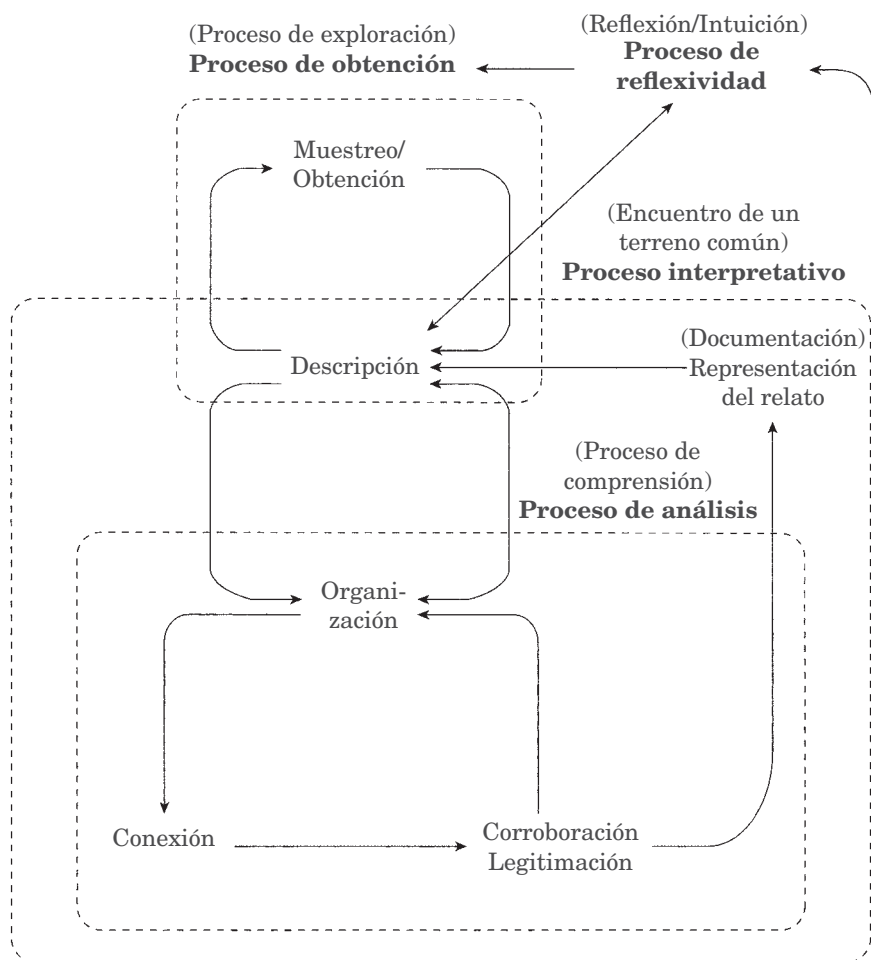


Figura 24.3 Proceso de la investigación cualitativa y paralelos clínicos.

Existen muchas preguntas y contextos que requieren sólo de un único método; sin embargo, los diseños de único método deben, aun así, ser considerados dentro de un contexto multimétodo. Cuando el investigador comienza con la pregunta y considera todos los posibles métodos antes de decidir que un único método es apropiado para la pregunta, está manteniendo un pensamiento multimétodo. La mayoría de las preguntas de investigación clínica son más complejas y exigen múltiples enfoques. Las combinaciones de métodos mixtos particulares cualitativos y cuantitativos son, por lo general, presentadas

en términos de tipologías de diseños multimétodos (Creswell, 2003; Stange, Miller, Crabtree, O'Connor y Zyzanski, 1994). En la práctica, estas tipologías son demasiado prescriptivas y tienden a simplificar en forma excesiva el complejo mecanismo del proceso de investigación. Al conceptualizar un estudio, el investigador clínico crea un diseño a partir de la gama completa de herramientas de recolección y de análisis de datos, del mismo modo que un niño realiza sus propias creaciones con las distintas partes de un juego de construcción y de piezas interconectables, como el «Lego». Puede armar aviones, automóviles, molinos y edificios, pero rara vez son exactamente iguales.

Una dimensión del diseño multimétodo es la naturaleza longitudinal del proceso de investigación. La mayoría de las preguntas de investigación clínica son complejas y polifacéticas y no pueden ser abordadas en un solo estudio. Al crear el diseño, el investigador clínico equilibra, todo el tiempo, el deseo de abordar la pregunta por completo con la viabilidad de poder finalizar el estudio. El hecho de reducir el foco de atención potencialmente pone en peligro la integridad de la pregunta, en tanto que tratar de lograr demasiado puede resultar abrumador y, quizá, difícil de financiar. De esta manera, al conceptualizar diseños de estudio, es probable que el investigador realice una serie de estudios en un proceso longitudinal que se ajuste a una agenda de investigación más amplia. La forma en la que se determina un diseño depende, en última instancia, de las preguntas y de la situación. Snadden y Brown (1991) se preguntaban cómo la estigmatización afectaba a los adultos con asma. La respuesta a este interrogante requería de dos pasos. En primer lugar, ellos identificaban pacientes asmáticos que se sentían estigmatizados y, luego, exploraban el efecto percibido de dicha estigmatización sobre la vida de los pacientes. En un principio, el diseño resolvía estos asuntos a través de un cuestionario que medía las actitudes respecto del asma, a efectos de identificar a los pacientes que evidenciaban un alto nivel de estigma. Estos individuos luego eran entrevistados utilizando métodos de análisis y de entrevista interpretativos.

Los métodos múltiples también pueden integrarse directamente en un único estudio de diversas maneras. Por ejemplo, puede ser útil llevar a cabo, en forma simultánea, dos estudios independientes con la misma población de estudio y luego reunir los resultados. Éste es el enfoque que se recomienda para el estudio clínico aleatorizado de doble hélice (Wiles, 1998; Willms, 1991). Otro enfoque muy utilizado para diseñar la investigación multimétodo consiste en integrar múltiples métodos de manera más estrecha dentro de un único estudio de investigación. Por ejemplo, Borkan, Quirk y Sullivan (1991) advirtieron que la rotura de cadera a menudo era, para muchos pacientes de

edad, un punto de inflexión que los llevaba a la muerte. Estuvieron descifrando qué distinguía a esas personas de otras que se habían recuperado, con complicaciones mínimas. La bibliografía de investigación no reveló ningún factor biomédico tradicional evidente. Se preguntaban si las historias de los pacientes en lo que respecta a las fracturas tenían alguna vinculación con los resultados. Utilizaron un diseño epidemiológico transversal, con una muestra de pacientes de edad avanzada que se encontraban hospitalizados a causa de fractura de cadera. Se midieron múltiples indicadores biomédicos como variables independientes, junto con los resultados de la rehabilitación como variable dependiente. Aquí no se encontró nada inusual, y este diseño aseguraría la aceptación por parte de la audiencia clínica a la que se destinaba. Lo que distingue este estudio es el hecho de que los investigadores también realizaron entrevistas en profundidad con cada paciente acerca de cómo él o ella entendían la fractura de cadera en su propia historia de vida. Surgieron diversas y bien distinguibles narrativas sobre lesiones bien distintivas. Éstas fueron codificadas y se incluyeron como otra variable independiente en el modelado de los resultados estadísticos. El tipo narrativo fue el predictor más poderoso del resultado de la rehabilitación.

En el momento de analizar el diseño de investigación cualitativa con médicos clínicos y pacientes, simplificamos la jerga. Los métodos de recolección de datos se dividieron en entrevista, observación y revisión de documentos (incluidos vídeos). Las entrevistas se subdividieron en entrevistas en profundidad, entrevistas a grupos focales y entrevistas etnográficas (o informante clave) (Mitchell, 1998). La observación participante se describe, ya sea como breve o prolongada. En lugar de emplear la jerga de la teoría fundamentada, la fenomenología, la etnografía y la hermenéutica, enmarcamos las distintas tradiciones y técnicas de análisis como una “danza de interpretación” en la que tres estilos organizativos idealizados –inmersión/cristalización, edición y plantilla (para más detalles, véase la Figura 24.4 y Miller y Crabtree, 1999a)– promueven la tarea dinámica, creativa, iterativa y, no obstante disciplinada, de la interpretación cualitativa. Los tres estilos organizativos pueden ser empleados en algún momento durante las diferentes iteraciones de recolección/interpretación de un proyecto de investigación en particular.

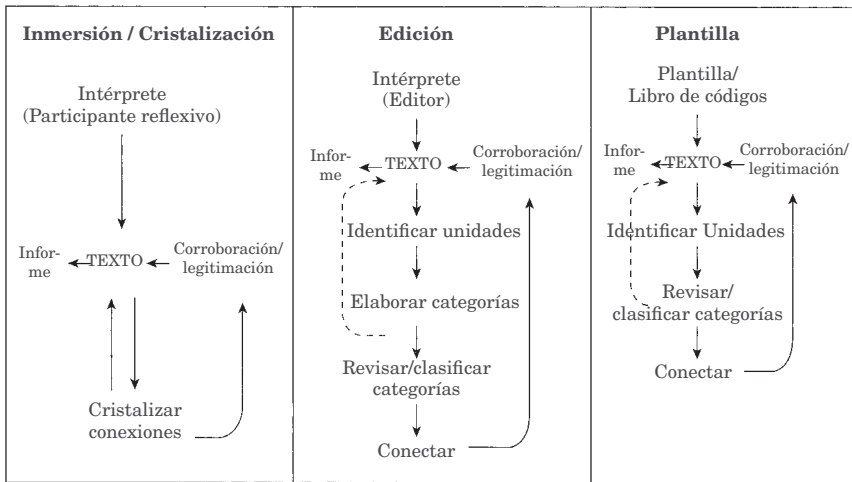


Figura 24.4 Representación diagramática de diferentes estilos de organización de análisis.

Fuente: Crabtree and Miller (1999)

Reunión de todos los elementos

Para demostrar aun más el uso de un marco multimétodo, proporcionamos un resumen de una serie longitudinal de cuatro estudios financiados con fondos federales que se centran en los patrones de cuidado y de cambio de la medicina familiar (Crabtree, Miller, Aita, Flocke y Stange, 1998; Crabtree, Miller y Stange, 2001; Goodwin y otros, 2001; Stange y otros, 1998). Cada uno de estos estudios fue financiado a través de importantes subsidios federales, lo cual es indicativo de la gran aceptación del enfoque multimétodo (para más detalles sobre el financiamiento de la investigación cualitativa, véase Saukko, Capítulo 13 de este *Manual*).

El Instituto Nacional del Cáncer financió el estudio denominado Observación Directa de la Atención Primaria (DOPC, por su sigla en inglés). El estudio DOPC fue diseñado para dar luz a la «caja negra» de la práctica clínica, al describir las visitas de los pacientes a los médicos de familia en los consultorios comunitarios, con especial énfasis en la prestación de servicios de asistencia médica preventiva. Este estudio descriptivo transversal fundamentalmente cuantitativo se centró en el contenido y en el contexto de la visita de los pacientes ambulatorios. Los datos se obtuvieron a través de la observación directa de las visitas de los pacientes utilizando una variación del muy estructu-

rado Código de Observación Davis (Callahan y Bertakis, 1991), junto con listas de verificación para la visita del paciente, cuestionarios de salida para el paciente, revisiones de la historia clínica, datos sobre facturación y cuestionarios para el médico. Para complementar y mejorar estos datos cuantitativos, los enfermeros que participaron en la investigación tomaron notas de campo inmediatamente después de cada visita para proporcionar descripciones más ricas de las variables en estudio. Estos datos etnográficos eran impresionistas y se centraron en describir el consultorio en términos de características clave, tales como la ubicación del consultorio, las relaciones dentro del consultorio y la forma en la que éste funcionaba. Todos estos datos llegaron a totalizar las más de dos mil páginas de notas de campo derivadas de la observación de 138 médicos en 84 consultorios de medicina familiar distintos. Las descripciones cuantitativas proporcionaron valiosas percepciones del contenido general de la medicina familiar (Stange y otros, 1998), así como también de muchas otras de sus facetas (véase la edición de mayo de 1998 de la publicación *Journal of Family Practice*). Las notas de campo de índole cualitativa identificaron una larga lista de características clave que parecen ser de importancia para comprender cómo operan los consultorios en forma cotidiana, en particular en la prestación de servicios preventivos (Crabtree y otros, 1998). Los datos cualitativos también fueron utilizados para formular un nuevo modelo teórico de organización del consultorio basado en la teoría de la complejidad que ahora proporciona la base para posteriores estudios financiados con fondos federales (Miller, Crabtree, McDaniel y Stange, 1998).

El estudio denominado Prevención y Demandas Competitivas en Atención Primaria (P&CD, por su sigla en inglés) fue financiado por la Agencia de Investigación y Calidad de la Asistencia Médica (*Agency for Healthcare Research and Quality*), como estudio de seguimiento del estudio DOPC, a fin de brindar un mirada más profunda de cómo el consultorio y la gente que interviene en el consultorio funcionan juntos. En el estudio P&CD, se seleccionaron dieciocho consultorios, incluidos algunos cuya prestación de servicios preventivos estaba funcionando realmente bien y otros no tan eficaces en este sentido. Observadores calificados pasaron semanas en cada consultorio observando, tomando notas minuciosas acerca de cómo funcionaba la organización y conversando con personas mediante el uso de informantes clave y de entrevistas en profundidad. Observaron treinta encuentros con cada médico clínico y tomaron notas de campo en forma de cronología de lo que acontecía durante los encuentros. Este estudio mayormente cualitativo ayudó a perfeccionar el modelo teórico desarrollado en el estudio DOPC (Miller, McDaniel, Crabtree y Stange, 2001).

Los estudios DOPC y P&CD cuestionaron, en forma directa, la ideología de la estandarización y la mercantilización de la asistencia médica. Múltiples análisis esclarecieron la tremenda variación que existe en la organización del consultorio y en la atención clínica. Esta variación fue, en su mayor parte, beneficiosa y, en menor grado, problemática. De esta manera, vemos a los médicos clínicos priorizar la atención en las relaciones continuas y permanentes con los pacientes (Flocke, Miller y Crabtree, 2002), y, en momentos oportunos, dar recomendaciones individuales relativas al tabaquismo a los pacientes (Jaen y otros, 2001), mientras que, a la vez, recetan antibióticos en forma excesiva para tratar infecciones de las vías aéreas superiores (Scott y otros, 2001) o no manejan eficazmente los casos de depresión evidente (Robinson y otros, 2001). Los consultorios en sí mismos, como organizaciones complejas, exhibieron mucha variación, lo cual incluye cómo contratan y emplean al personal (Aita y otros, 2001) o responden a la propiedad del hospital (Tallia y otros, 2003). Al emplear conceptos de los sistemas familiares (McGoldrick, Gerson y Shellenberger, 1999), fue posible identificar distintas formas en las que los consultorios se organizan a sí mismos y diagraman patrones de comunicación en un «genograma de consultorio» (McIlvain, Crabtree, Medder, Stange y Miller, 1998). Los consultorios urbanos fueron muy distintos de los consultorios rurales, que, a su vez, fueron muy distintos de los consultorios suburbanos (Pol, Rouse, Zyzanski, Rasmussen y Crabtree, 2001). El sistema de asistencia médica más amplio también generó variación y sorpresa. Por ejemplo, el 24 % de los pacientes dentro del sistema de asistencia administrada debieron cambiar sus médicos durante un período de dos años en el estudio DOPC, lo cual generó discontinuidad en la atención de muchos pacientes (Flocke, Stange y Zyzanski, 1997).

Sobre la base de percepciones obtenidas de los estudios DOPC y P&CD, desarrollamos un modelo de cambio organizacional para adaptar las intervenciones al contexto local que incorporaba características de los pacientes, médicos clínicos, el encuentro clínico, el consultorio, la comunidad y el sistema de salud más amplio. Este modelo se basó en nuestro entendimiento emergente de la teoría de la complejidad y fue inicialmente probado en un ensayo clínico financiado por el Instituto Nacional del Cáncer denominado «Estudio para Incrementar la Prevención al Comprender el Consultorio» (STEP-UP, por su sigla en inglés). En la intervención STEP-UP, se seleccionaron, en forma aleatoria, ochenta consultorios del estado de Ohio y se emplearon métodos mixtos para realizar una evaluación inicial del consultorio de entre dos y cinco días, a fin de proporcionar conocimiento para adaptar la devolución a la práctica (un ejemplo del diseño de ensayo de

doble hélice). Basado en la evaluación, un facilitador se retrotraería al consultorio, mostraría a los médicos su genograma, les presentaría un informe resumido y, luego, negociaría una intervención orientada a la prevención. La intervención STEP-UP dio como resultado un incremento significativo de la prestación de servicios preventivos globales en las prácticas de intervención (en oposición a las prácticas de control) a lo largo de un período de doce meses, un cambio que se ha mantenido por más de tres años después de la intervención (Goodwin y otros, 2001).

Se utilizó un análisis de las notas de campo cualitativas registradas durante la intervención STEP-UP para desarrollar un modelo perfeccionado del cambio organizacional que busca estimular el aprendizaje autorreflexivo y continuo en las prácticas. Este análisis, que se centró en descubrir la razón por la cual la intervención funcionó en algunos lugares y no, en otros, condujo al estudio “Empleo de Grupos de Aprendizaje para la Adaptación Reflexiva (ULTRA, por su sigla en inglés) financiado por el Instituto Nacional del Corazón, los Pulmones y la Sangre (NHLBI). El estudio ULTRA es un estudio de investigación participativo y colaborativo que emplea un diseño de doble hélice. En este estudio, se emplea una evaluación inicial de la organización por medio de un proceso de evaluación multimétodo (MAP) de dos semanas de duración para estimular un proceso de adaptación reflexiva (RAP), que consiste en un proceso iterativo de formación de grupos donde se combina la devolución de la evaluación con la facilitación de grupos de aprendizaje en la práctica. Los pacientes son convocados para integrar estos grupos como participantes. La hipótesis que subyace al estudio ULTRA es que el cambio en los procesos generales de la práctica afectarán, de manera simultánea, una amplia gama de resultados, incluidos la cultura organizacional y la atención clínica, tal como el asesoramiento para dejar de fumar y el manejo de enfermedades crónicas (por ejemplo, la hiperlipidemia, hipertensión, diabetes, asma).

De esta serie de estudios, ha surgido un diseño de investigación que podría ser caracterizado, de la mejor manera, como un estudio de caso comparativo en profundidad de los consultorios de medicina familiar, a través del uso de técnicas etnográficas y de un ensayo clínico participativo multimétodo que aplica la teoría de la complejidad para guiar una estrategia intervencionista. El potencial de los estudios colaborativos multimétodo realizados en múltiples centros a nivel del suelo queda demostrado en la evolución desde un estudio observacional multimétodo (DOPC) hacia un estudio de caso comparativo en profundidad (P&CD), que luego condujo a un ensayo de intervención fundamentado en las percepciones del trabajo anterior (STEP-UP).

Esto finalmente dio como resultado una colaboración participativa con prácticas y pacientes (ULTRA).

Un aspecto importante de todos estos estudios es el uso de un grupo de investigación colaborativo (Miller, 1994). El grupo incluye médicos, enfermeros, epidemiólogos, estadísticos, psicólogos, antropólogos, economistas y sociólogos. Diseñamos el estudio todos juntos, nos reunimos con frecuencia durante su desarrollo para revisar los datos cualitativos y realizar ajustes en el estudio, y llevamos a cabo un intensivo trabajo de reflexividad (Barry, Britten, Barber, Bradley y Stevenson, 1999). Este trabajo de equipo colaborativo de largo plazo le ha permitido al grupo expandir el uso de métodos cualitativos y sus paradigmas operativos.

Estrategias de redacción

Existen ciertas estrategias de redacción específicas que facilitan la comunicación y la receptividad en relación con la investigación clínica cualitativa (Richardson, 1990; Wolcott, 1990). Lo más importante es *evitar la jerga* y mantener un lenguaje simple y concreto. El uso de tipologías y de continuos como marcos retóricos sirve de ayuda, ya que estos parecen ser inicialmente racionales y mensurables, cualidades valoradas por los investigadores clínicos tradicionales. Se pueden mantener los aspectos interpretativos poniendo énfasis en la construcción inductiva o cultural/histórica y fundamentándose en la experiencia clínica vivida. También resulta de utilidad comunicar ya sea en el modo visual biomédicamente dominante, a través del uso de tablas, cuadros, diagramas y matrices de datos, o mediante el modo narrativo clínicamente familiar de los informes de caso. Los informes narrativos suelen adoptar la forma de patografías de voz en primera persona (Hawkins, 1993) o de relatos en primera persona que los médicos realizan acerca de los encuentros con sus pacientes (Loxterkamp, 1997; Sacks, 1984). La estrategia de la autoetnografía, en la que la voz del investigador como sujeto profundamente personal se encuentra entretejida en forma explícita en el contexto de las cuestiones sociales que son objeto de investigación, también resuena con el modo narrativo clínico (Ellingson, 1998; Ellis y Bochner, 1996).

La audiencia dominante de la investigación clínica percibe las cuestiones de la «validez», la «confiabilidad» y la «generalización» como dogma científico que provoca extrema preocupación por el sesgo. El estudio multimétodo colaborativo realizado por Daly y McDonald (1992) describió el impacto de la ecocardiografía en la percepción que tienen los pacientes del *self*. Su historia describía lo difícil que puede resultar

preparar el terreno: «El mayor problema fue que los médicos consideraban que los métodos de investigación cualitativa eran... proclives al sesgo. Para analizar los datos cualitativos, se emplearon, con efectividad, métodos altamente estructurados, que probablemente son necesarios para “cubrirse las espaldas” en los grupos multidisciplinarios» (pág. 416). Les presentaron estrategias a los investigadores clínicos para que estos tradujeran sus percepciones y construyeran sólidas pruebas en torno de sus campos. Las pautas metodológicas para los métodos cuantitativos no son pertinentes para los investigadores clínicos cualitativos. Los criterios para la investigación clínica cualitativa pueden traducirse, para las audiencias clínicas, en la forma de relato de historias convincentes desde los puntos de vista metodológico, retórico y clínico.

Las *historias metodológicamente convincentes* responden la pregunta «¿Cómo se diseñó y llevó a cabo la investigación?». Es importante explicitar cómo y por qué el diseño de investigación, las estrategias de muestreo y las estrategias de recolección de datos y de análisis se ajustan a la pregunta y al contexto de investigación, tal como ya se analizó en este mismo capítulo. Resulta de utilidad mencionar cuándo el diseño de investigación es transversal, prospectivo de control de casos, o se trata de un diseño similar a algún otro diseño empleado en la epidemiología observacional (Ward, 1993). También, cuando sea aplicable, deben abordarse técnicas específicas, tales como la triangulación, el control de miembros y la búsqueda de evidencia desconfirmatoria (Malterud, 2001a, 2001b).

La relación es esencial para la experiencia clínica. Kahn (1993) propuso el empleo de un lenguaje de relación para juzgar la adecuación metodológica de la investigación cualitativa clínica. Una historia metodológicamente convincente aborda tres relaciones distintas: (a) la *relación* del investigador con los informantes, donde se advierte cómo cada uno influye en el otro durante el proceso de investigación; (b) la *relación con los datos*, en particular la circularidad o los aspectos iterativos de la experiencia de investigación, y (c) la *relación con los lectores*, para que la intención del investigador en calidad de autor sea clara.

Un enfoque popular para ayudar a los médicos clínicos de atención primaria a convertirse en «maestros de la información» reside en enseñarles a reconocer la evidencia orientada hacia el paciente que supone (POEMS, por su sigla en inglés) (Slawson y otros, 1994). El primer paso consiste en escanear el resumen de un artículo y determinar si los resultados se relacionan con resultados que son comunes o importantes en la práctica clínica cotidiana y que importan a los pacientes, y si dichos resultados cambiarían lo que uno se encuentra ha-

ciendo en la práctica. Si las respuestas son positivas, el segundo paso sería leer el artículo y decidir si las conclusiones son sólidas desde el punto de vista metodológico. Existen simples listas de verificación de una sola página que pueden utilizarse para los estudios cuantitativos. Lo que sigue, en un intento por mejorar la accesibilidad y la calidad a la vez que se evita la lista de verificación que antes condenamos, fue desarrollado por los autores y es lo que se está empleando en la actualidad para evaluar los artículos cualitativos:

1. ¿El método es apropiado para la pregunta?
2. ¿El muestreo es adecuado y la información, rica?
3. ¿El proceso de investigación es iterativo?
4. ¿El proceso interpretativo es completo y se encuentra claramente descrito?
5. ¿Se aborda la reflexividad?

Esperamos que, al usar un formato de pregunta y dejar lugar para la interpretación, exista suficiente flexibilidad para propiciar la creatividad y suficiente guía para garantizar la calidad. Una historia metodológicamente convincente no es la que le place a un positivista o a un pospositivista; más bien, es aquella que le place a los pares de la investigación cualitativa, los médicos clínicos y los pacientes. De esta manera, el uso de listas de verificación y de pautas explícitas resulta problemático y debe atenuarse con una gran dosis de flexibilidad, a fin de no postergar la realización de la investigación cualitativa (Chapple y Rogers, 1998). El enfoque anterior es coherente con la idea de Altheide y Johnson (1998) de «validez como forma de relato reflexivo», en donde el investigador o el equipo, los procesos que dan sentido y la pregunta o el tema se encuentran en interacción con un foco en la forma en la que se construyen los significados. Ésta también es una buena descripción del proceso de validez en la atención clínica.

Una *historia retóricamente convincente* responde la pregunta «¿Cuán creíble es este texto?» Los lectores son llevados a la historia y comienzan a imaginar que la historia es acerca de ellos. Cuando esto ocurre, las conclusiones tienen más sentido para los lectores. El lenguaje y el estilo de redacción deben ser familiares para la audiencia. Algunas de las citas u observaciones seleccionadas para ilustrar las interpretaciones también deben reflejar la experiencia o los valores de los lectores. Una historia retóricamente convincente les asegura a los lectores que usted «se ha puesto en su lugar». Bunge (1961) revisó algunas de las características que hacen que una historia sea creíble.

Una *historia clínicamente convincente* responde las preguntas «¿Este estudio tiene sentido clínico?» y «¿Cómo ayuda este estudio en

el cuidado de los pacientes?» (Giacomini y Cook, 2000). Una historia es clínicamente convincente si aborda, con éxito, tres características que son importantes en el espacio de la investigación clínica. La *pregunta* debe importar a los participantes clínicos, y los resultados deben abordar, de manera específica, esa pregunta. Ello a menudo significa que la atención se dirige a la intervención pragmática y al foco político del mundo clínico. La *audiencia* o todos aquellos que posean un interés también son participantes clínicos para quienes los resultados importan, y esto debe ser evidente en el texto. Finalmente, el texto revela *suposiciones* acerca de los aspectos físicos/conductuales, sociales/emocionales, culturales/históricos o espirituales de los cuerpos, las vidas o el poder de los participantes clínicos. Se lo presenta con claridad a los lectores, quienes se benefician al máximo con la historia.

Una historia clínicamente convincente es también aquella que enriquece las posibilidades de una medicina narrativa (Brody, 2003; Greenhalgh y Hurwitz, 1998). En el cuidado basado en la narrativa, los médicos clínicos ven que su tarea principal reside en unirse al paciente para crear nuevas historias a partir de historias incompletas. Esto implica aprender el lenguaje del paciente y descubrir los contextos y los planes de vida que le dan sentido (Launer, 2002). Ello es lo que sería una buena investigación clínica. Cuando sea posible, expresen esta conexión, en especial en la sección de análisis de un manuscrito. El trabajo de Frank (1995) y sus conceptos de restitución, búsqueda y narrativas del caos ya citados también son bastante pertinentes aquí.

La investigación clínica cualitativa es convincente si los métodos son apropiados para la pregunta y la relación del investigador con los informantes, los datos y la audiencia se abordan con claridad, si la audiencia se reconoce a sí misma en los hallazgos y si la pregunta y los resultados importan a los participantes clínicos. Resulta más fácil satisfacer todos estos criterios si la investigación es llevada a cabo por un grupo colaborativo. Cuando este grupo incluye participantes clínicos, crea una comunidad de discurso en la que las conversaciones a nivel del suelo pueden prosperar (Denz-Penhey y Murdoch, 1993).

Aun cuando la redacción es clara y los resultados son convincentes, sigue siendo todo un desafío encontrar un lugar en donde publicar. Por suerte, las opciones están mejorando. La investigación clínica cualitativa es ampliamente presentada y publicada en libros y en revistas de investigación educativa, trabajo social, enfermería, medicina familiar y medicina interna. Gran parte de este éxito en las dos últimas décadas se ha debido a los esfuerzos específicos para traducir e introducir la investigación cualitativa en talleres llevados a cabo en el marco de reuniones profesionales, en boletines y en publicaciones

de métodos que destacan la utilidad clínica. La investigación clínica cualitativa ahora está apareciendo en revistas clínicas, en especial, en el campo de la atención primaria. Las publicaciones *Qualitative Health Research, Culture, Medicine and Psychiatry, Health y Social Science and Medicine*, caracterizadas por un importante énfasis o un énfasis casi exclusivo en la investigación clínica cualitativa, sirven para tender un puente hacia el conocimiento de este campo. Todas las publicaciones sobre atención primaria cuentan con revisores especializados en investigación cualitativa y publican estudios cualitativos. Los *Annals of Family Medicine* brindan un espacio en su sitio de Internet para «publicar» materiales complementarios, lo cual hace posible condensar artículos cumpliendo con el requerimiento de las publicaciones médicas en cuanto al espacio. Los próximos pasos consisten en mejorar las formas de comunicar los resultados a la población de pacientes y a la comunidad internacional. El uso de Internet puede convertirse en un valioso medio para presentar los hallazgos a los pacientes y al resto de la comunidad.

Investigación clínica por debajo del suelo

Las conexiones se realizan lentamente; a veces, se extienden por debajo del suelo. No siempre se puede saber algo con sólo mirar lo que acontece.

Más de la mitad de un árbol se extiende por debajo del suelo que pisamos.

Se debe penetrar con calma, como lo hace la lombriz, sin tanto anuncio.

(Continuación de *The Seven of Pentacles*,
de Marge Piercy.)

Aun así, el tornado se aproxima. Cuándo llegará —durante nuestra generación o durante la de nuestros nietos— es algo difícil de predecir. Lo que creemos es que la destrucción actual de los sistemas de apoyo de la vida en la Tierra, la creciente brecha entre ricos y pobres y todos los poderes y estructuras que mantienen esta opresión en nuestra comunidad terrestre son, en última instancia, insostenibles y autodestructivos. Esto constituye, en nuestra opinión, el problema clínico y de salud más importante de nuestro tiempo. Al reconocer esto, ¿cómo respondemos como individuos e investigadores clínicos? No lo sabemos a ciencia cierta. No estamos seguros de que la investigación clínica por sobre el suelo sea suficiente para propiciar el cambio nece-

sario. Nos sentimos moralmente incómodos por el hecho de dejar ese cambio a otros. En esta sección, los invitamos a participar en nuestra conversación debajo del suelo, a ingresar en nuestras propias luchas personales, desde posiciones de poder, para mantener la integridad y ser ciudadanos que trabajan para la democracia y la salud de toda vida. Únase a nosotros, en solidaridad como investigadores clínicos y amantes de la Tierra, en nuestra búsqueda curiosa de la completitud. Se trata de un trabajo de «identidad ecológica», que usa la experiencia directa con la naturaleza y los otros «como un marco para las decisiones personales, la elecciones profesionales, las acciones políticas y la búsqueda espiritual» (Thomashow, 1996, pág. xiii). Nuestro nombre para esta peregrinación por debajo del suelo es *investigación solidaria*.

La investigación clínica por sobre el suelo es oportunista, desafiante, útil y protectora. Tiene carácter público; complica y aborda importantes cuestiones clínicas y trabaja para el cambio. Se trata de llevar adelante una carrera, ganarse la vida, lograr ser publicado, ostentar posiciones de poder y desafiar abiertamente el poder. Busca combinar métodos y crear nuevas relaciones, para sacar a luz lo oculto y proteger el milagro de la vida (Berry, 2000), cuando sea posible. Estos esfuerzos tendientes a optimizar la habilidad para funcionar dentro de un sistema que ha sufrido peligrosos daños son de suma importancia y (según nos parece) no serán suficientes. Las plantas de la investigación que florecen al calor del sol, nuestros trabajos por encima del suelo, son tan saludables como las raíces y los rizomas que nos sostienen. ¿Qué respalda nuestra integridad y completitud personal, mantiene nuestros sentidos abiertos a los gritos de sufrimiento y de alerta ante el peligro oculto, nutre nuestra visión y profunda interdependencia y nos ayuda a imaginar y experimentar la salud como una suerte de membresía (Berry, 2000)? Sugerimos que estas tareas requieren de investigación clínica por debajo del suelo. Podría ser una investigación solidaria que nutra el trabajo por sobre el suelo, que nos afirme con tenacidad a nuestra comunidad terrestre (Rasmussen, 1996) y que asegure un terreno adecuado y simiente de vida para antes y después de que pase el tornado.

La investigación solidaria podría ser el trabajo proactivo que construye y prepara para el futuro. Podría ser nuestro trabajo nocturno. Quizá aquí sea donde nos unimos con movimientos de resistencia y nuevas estructuras alternativas que surgen en todo el mundo y, al utilizar nuestras habilidades de investigación, trabajamos, aprendemos y crecemos con ellos para crear una vida que pueda surgir antes y después del tornado (Perlas, 2000). En esto consiste la investigación solidaria. El nombre deriva de la economía cooperativa de Brasil que conecta alternativas locales entre sí, a fin de crear redes de resis-

tencia a la globalización corporativa de élite las que se denominan como «economía solidaria». Proponemos que la investigación solidaria represente la indagación y el aprendizaje que incrementan la solidaridad con nosotros mismos, como personas íntegras, e incrementa la solidaridad con nuestra comunidad terrestre y con otras comunidades de resistencia. Es la generación de mejores preguntas para nuestra investigación sobre el suelo. Es compartir historias. Son las relaciones y la construcción de la comunidad. Es el misticismo: la plegaria, la música y la poesía que avivan la comunidad y le confieren espíritu. Es hacer crecer el amor.

Las fuentes fundamentales de nuestro entendimiento y desarrollo actuales de la investigación solidaria incluyen el trabajo de Paulo Freire, Ivan Illich y Vandana Shiva. Freire (1970) destacó la importancia de las palabras como práctica —como parte de un ciclo de acción/reflexión— y del trabajo directo con los oprimidos a través de la «dialógica», teniendo como objetivo democratizar la cultura y aumentar la conciencia crítica o *concientización*. Debemos «aprender cómo y cuánto sabe la gente». Debemos «aprender, con los oprimidos, los aspectos indispensables de su resistencia» (Freire, 1998, pág. 273). Illich (1970, 1976) destacó la importancia de crear sistemas locales y alternativos de apoyo mutuo para resistir las actuales instituciones educativas y sanitarias que despojan de derechos. Con su trabajo en la India, Shiva (1994) supo expresar con claridad y demostrar el poder de vincular las cuestiones relativas a la ecología, el feminismo y la justicia social con los esfuerzos de resistencia local contra la globalización corporativa que amenaza su hábitat y modo de vida.

La resistencia al capitalismo corporativo global y el trabajo de la política y la economía solidarias están presentes, de alguna manera, en casi todas las naciones (*Notes from Nowhere*, 2003). Las personas que sueñan con el poder de elegir y dar forma a modos alternativos de vida y lo reconstruyen necesitan las habilidades de los investigadores clínicos para que los ayuden a nombrar, rastrear y aprender de las historias de sus trayectorias. Aquí es donde nosotros, en calidad de investigadores solidarios, podemos unirnos en el reclamo y ayudar a «hacer un corte en la historia» (Ponce de León, 2001, pág. 216).

La investigación solidaria, tal como la entendemos en la actualidad, no implica métodos nuevos ni grandes esquemas nuevos; es mucho más simple. Se construye sobre los conceptos centrales relacionados con la democratización del conocimiento y enfatiza, como mínimo, tres suposiciones afines, a saber: (a) la vida es interdependiente, diversa, siempre cambiante y sustentable; (b) toda acción, incluida la concerniente a la ciencia, es una actividad moral, y (c) la actividad moral debe sustentar el bien común. Se entiende por bien común las

condiciones y los procesos pluralistas, sociales y ecológicos que buscan el bien de todos y a los que se llega a través de la interacción pública que expresa diferencias y pretende incluir las perspectivas de los más vulnerables; en otras palabras, la democracia participativa (Moe-Lobeda, 2002). La investigación solidaria que proponemos es investigación y aprendizaje locales, participativos y basados en la comunidad, conectados con actividades similares en todo el mundo. Este trabajo no suele ser financiado y a menudo ocurre después de hora, pero con frecuencia puede ser entremezclado con proyectos existentes y actividades cotidianas en el lugar de trabajo. Se trata más de cómo nosotros y nuestras familias y colegas vivimos nuestras vidas y con quién y qué nos relacionamos y desarrollamos solidaridad. Algunos de los propósitos de la investigación solidaria podrían ser los siguientes: (a) aprender de otros que se encuentran en distintas circunstancias; (b) documentar y contar la verdad (dar testimonio y ser testigo); (c) recobrar y nutrir la salud personal y de la comunidad local, y (d) tejer conexiones con otras comunidades de resistencia alrededor del mundo. Todos estos propósitos podrían dar esencia, respaldar y, quizá, incluso transformar la investigación clínica que llevamos a cabo sobre el suelo. Entonces, ¿a qué podría parecerse, en realidad, la investigación solidaria?

Sugerimos un proceso de tres pasos: identificar, conectar y crear en la solidaridad. La investigación solidaria podría empezar por *identificar* las clases alternativas de relaciones y de prácticas clínicas que tienen lugar en nuestras comunidades. ¿Dónde satisfacen las personas sus necesidades clínicas a través de prácticas que valoran la participación democrática, la cooperación, la diversidad, la sustentabilidad, el testimonio y la experiencia directa con la naturaleza? Los ejemplos de nuestra propia experiencia incluyen las cooperativas agrícolas orgánicas locales, los refugios para víctimas de la violencia familiar, los círculos de tambores [*drumming circles*], un grupo conservacionista que trabaja para restaurar y proteger la cuenca de agua propia, los grupos basados en la fe que trabajan para asistir a los que no tienen techo ni comida y los grupos comunitarios que ayudan a satisfacer las necesidades de asistencia médica de niños cuyos padres trabajan y de inmigrantes hispanos recién llegados. ¡Imaginen las posibilidades si estos grupos pudieran conectarse entre sí!

El próximo paso, luego de unirse a los grupos identificados, podría ser *conectarlos* entre sí e iniciar el proceso de desarrollar relaciones de apoyo mutuo. El enfoque dialógico de Freire podría ser particularmente útil para facilitar las conexiones de aprendizaje que brindan poder, en lugar de ser paternalistas. Estas conexiones deberían abordar la construcción de relaciones significativas y responsables que

propicien intercambios prácticos y concretos, el surgimiento de nuevas preguntas y enfoques de investigación y el desarrollo de estrategias. El trabajo de la investigación solidaria podría ser ayudar a descubrir y a documentar las interconexiones entre los grupos y sus miembros. ¿Cómo se relaciona la salud del río local con la violencia familiar, la falta de vivienda, la malnutrición y las fuentes de alimentos saludables? ¿Cómo el toque improvisado de tambores de un grupo ayuda a crear comunidad? Una vez que se establecen las conexiones locales, debe considerarse la posibilidad de entablar conexiones con actividades y comunidades similares de otros lugares de la región o del mundo. Aún no hemos encontrado un lugar donde la gente no esté trabajando para sanar heridas y quebrantos derivados de los excesos inherentes del colonialismo, el industrialismo y el militarismo y su forma actual como capitalismo corporativo global. Nos encontramos transitando las primeras etapas del desarrollo de conexiones con comunidades de resistencia en Maine y en el Brasil, pero las posibilidades quizá sean ilimitadas. Se deben seguir expandiendo los círculos de identificación, desde el *self* hasta barrios locales o territorios globales.

Se espera que, a través de las redes emergentes, dinámicas y recién conectadas, podamos comenzar a *crear* instituciones y economías alternativas, iniciativas y sistemas de información comunitaria nuevos e imaginaciones renovadas. La función específica de los investigadores clínicos sería brindar apoyo a los tres pasos, siendo testigos de lo que acontece, desarrollando nuevos conocimientos integrados y encarnados y siendo partícipes del otorgamiento de poder a todos los que intervienen. Podemos compartir las historias y utilizarlas para intensificar nuestra investigación clínica por sobre el suelo. Quizá, la investigación solidaria sea el trabajo local, de escala humana y pequeña, interdependiente con otros alrededor de nuestro mundo, que realicemos juntos en forma subversiva, por debajo del suelo, para reivindicar nuestros hogares y nuestros sí mismos como espacios y cuerpos de amor, sanación, crecimiento y solidaridad.

Imaginemos juntos. Jocelyn aún trabaja en la parrilla de un restaurante de comidas rápidas y estudia en la universidad de la comunidad para obtener un título de asistente social. Lee el libro *Fast Food Nation* (Schlosser, 2002) y, automáticamente, deja de comer en donde trabaja o en cualquier otro restaurante de comidas rápidas. Su médico de familia compra una parte de una granja orgánica de la localidad, y Jocelyn puede trocar alimentos en esa misma granja, a cambio de colaborar en la temporada de cosecha. A su vez, la granja la conecta, mediante el correo electrónico, con una cooperativa de café orgánico de Chiapas, México. Esa correspondencia la conecta con agrupaciones de mujeres de Chiapas, cuyos miembros ayudan a concientizar a Jo-

celyn respecto de las relaciones existentes entre su situación de vida actual, su acidez estomacal, los restaurantes de comidas rápidas, la píldora púrpura y la amenaza a las formas de sustento y el modo de vida de sus nuevas amigas de México. Un investigador clínico del departamento de enfermería de una universidad local es conferencista invitado en la clase de Jocelyn de la universidad local, se interesa en su historia y acuerda ayudar a Jocelyn y a su médico de familia a establecer un grupo destinado a la recuperación de la acidez estomacal. El investigador ahora está trabajando con ese grupo y con la agrupación de mujeres de Chiapas para diseñar un proyecto de investigación participativa y colaborativa. ¿Es ésta una historia de investigación solidaria? ¿Está usted conectado?

Resumen

*Vive como si gustaras de ti mismo, y es probable que esto suceda:
extiende tu mano, no dejes de extenderla ni de atraer hacia ti.
Así es cómo vamos a vivir por mucho tiempo:
no por siempre, ya que cada jardinero sabe
que después de preparar la tierra, después de plantar y
después de una larga temporada de crecimiento,
viene la cosecha.*

(Estrofa final de *The Seven of Pentacles*,
de Marge Piercy.)

Existen muchos mundos clínicos. Cada uno de ellos es un lugar donde se busca apoyo y se invoca el poder. El mundo clínico y la necesidad de apoyo que tiene la gente se registran en diversas áreas: la enfermería, la atención médica primaria, la atención médica especializada, la administración y la gerencia, la educación, el trabajo social, la terapia familiar, la salud mental, la salud pública, la ingeniería, el derecho, la organización comunitaria y el trabajo activista internacional. En cada uno de estos mundos, las preguntas surgen de la práctica. Éstas son las preguntas, los ámbitos y los participantes para llevar a cabo la investigación clínica cualitativa. Aquí es donde comienzan las conversaciones. La investigación clínica es una indagación disciplinada sobre las condiciones y los procesos que respaldan y obstaculizan la restauración y el crecimiento de la vida sustentable e interdependiente.

La gente continúa encontrándose en consultorios, esperando tejer una red de apoyo reconfortante, pero en la actualidad las relacio-

nes y los patrones creados son más variados, generan más confusión y, a menudo, cuestan demasiado. Las preocupaciones relativas al acceso y al costo sí importan, pero no son abordadas en forma adecuada sin enfrentar la experiencia despedazante y abusiva de ser una mujer en la clínica, la deslegitimación dominante de la experiencia como paciente, la sensación cada vez mayor de estar en una prisión de impotencia que invade a los médicos clínicos y los crecientes problemas, discontinuidades y conflictos culturales dentro de las comunidades locales. Saber cuáles son las probabilidades no es suficiente y es, con frecuencia, inapropiado. Ignorar los impactos poderosos, y a menudo inconscientes, de la globalización corporativa de elite y su ideología es peligroso desde el punto de vista moral (Comaroff y Comaroff, 2001; Ritzer, 2001). Las historias, la singularidad y el contexto son también hebras esenciales de la tela. Sin ellos, el cuidado y el discurso moral siguen estando estrechamente definidos, nuestros cuerpos y nuestras vidas siguen estando fragmentados, y el poder se impone. Jocelyn continúa estando aislada y dependiendo de su píldora púrpura. Tanto ella como nosotros necesitamos el aliento de la investigación cualitativa. Ella y nosotros necesitamos que se restaure la *relación* con el mundo clínico.

Ya transcurrió una década. Jocelyn es ahora miembro de un consejo asesor en materia sanitaria de la comunidad que brinda orientación a distintos consultorios locales de atención primaria y a una red sanitaria y al sistema hospitalario regionales. Se reúnen con un grupo interdisciplinario de investigadores, médicos clínicos, empleados locales, representantes de la industria farmacéutica y un investigador de los Institutos Nacionales de Salud (NIH). Este grupo está diseñando una nueva iniciativa de investigación regional, financiada en forma conjunta por los NIH y una fundación local, que probará un nuevo enfoque prometedor respecto de la atención de la ERGE, empleando un diseño de RCT de doble hélice que incluye el uso extensivo de métodos cualitativos. El análisis de los datos cualitativos tendrá lugar independientemente del análisis del RCT y estará en curso durante todo el ensayo. Jocelyn es miembro del grupo de análisis cualitativo. Tiene autoridad para finalizar el estudio por cualquier razón y en cualquier momento. Imagínese la posibilidad de que «Nexium» se convierta en un nexo para reunir a las personas a fin de generar *concientización*.

Los métodos cualitativos se necesitan ahora, más que nunca, pero con un giro multimétodo, narrativo, colaborativo y participativo. Los investigadores clínicos cualitativos deben abordar la experiencia clínica y sus preguntas, y deben ejercitar la humildad y la fidelidad dentro de una comunidad de discurso a nivel del suelo. Se trata de una conversación peligrosa, pero emocionante, ya que promete que nadie puede seguir siendo igual. Tenga cuidado con la idolatría del control,

es decir, la idolatría de la medición. Si se requiere de la medición, se debe insistir en invitar a los pacientes y a los médicos clínicos a participar en el proceso de investigación, insistir en el principio precautorio e insistir en la medición del sufrimiento y del amor. Complique los resultados. Mida la alternación de los apegos y los desapegos de la vida, del misterio y la gracia, de la respiración y los ritmos de vida. Mida el proceso de sanación. Busque una historia más sana. Nuestra investigación necesita arriesgarse a restablecer la relación con el mundo clínico. La investigación clínica puede sanar al transformarse en práctica. Con el tiempo, todas las ideologías se derrumban, el poder cambia y la sanación comienza. No podemos evitar los tornados. Gracias al cielo. Es mucho mejor que eso. Adéntrese en el bosque o vaya a orillas del mar. Únase a Jocelyn para la cosecha en la granja orgánica local. ¡*Practique la investigación solidaria!* Realice investigación clínica por sobre el suelo que ayude a los médicos clínicos y a los pacientes ahora, y trabaje para transformar y curar. Permitamos que nuestra investigación clínica también sea las aguas que liberen los fundamentalismos y fluyan entre los dualismos. A la noche, por debajo del suelo, comience a hacer crecer una vida sustentable en forma conjunta. Y cuando el sol salga ¡florezca!

Referencias bibliográficas

- Aita, V., Dodendorf, D., Lebsack, J., Tallia, A. y Crabtree, B. (2001). «Patient care staffing patterns and roles in community-based family practices», *Journal of Family Practice*, 50, pág. 889.
- Altheide, D. L. y Johnson, J. M. (1998). «Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 283-312.
- Baer, H.A. (1993). «How critical can clinical anthropology be?», *Medical Anthropology*, 15, págs. 299-317.
- Barbour, R. S. (2001). «Checklists for improving rigour in qualitative research: A case of the tail wagging the dog?», *British Medical Journal*, 322, págs. 1.115-1.117.
- Barry, C. A., Britten, N., Barber, N., Bradley, C. y Stevenson, F. (1999). «Using reflexivity to optimize teamwork in qualitative research», *Qualitative Health Research*, 9(1), págs. 26-44.

- Becker, G. (1997). *Disrupted Lives: How People Create Meaning in a Chaotic World*, Berkeley, University of California Press.
- Beinfeld, H. y Korngold, E. (1991). *Between Heaven and Earth: A Guide to Chinese Medicine*, Nueva York, Ballantine Books.
- Berg, D. N. y Smith, K. K. (comps.) (1988). *The Self in Social Inquiry: Researching Methods*, Newbury Park (California), Sage.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City (Nueva York), Anchor.
- Berry, W. (2000). *Life is a Miracle*, Washington DC, Counterpoint.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston, Allyn & Bacon.
- Borkan, J. M. (2004). «Mixed methods studies in primary care», *Annals of Family Medicine*, 2(1), págs. 4-6.
- Borkan, J. M., Quirk, M. y Sullivan M. (1991). «Finding meaning after the fall: Injury narratives from elderly hip fracture patients», *Social Science and Medicine*, 33, págs. 947-957.
- Brewer, J. y Hunter, A. (1989). *Multimethod Research: A Synthesis of Styles*, Newbury Park (California), Sage.
- Brody, H. (1992). *The Healer's Power*, New Haven (Connecticut), Yale University Press.
- Brody, H. (2003). *Stories of Sickness*, Oxford (Reino Unido), Oxford University Press, 2ª edición.
- Bunge, M. (1961). «The weight of simplicity in the construction and as-saying of scientific theories», *Philosophy of Science*, 28, págs. 120-149.
- Burawoy, M., Burton, A., Ferguson, A. A., Fox, K. J., Gamson, J., Gartrell, N., Hurst, L., Kurzman, C., Salzinger, L., Schiffman, J. y Ui, S. (1991). *Ethnography Unbound: Power and Resistance in the Modern Metropolis*, Berkeley, University of California Press.
- Callahan, E. J. y Bertakis, K. D. (1991). «Development and validation of the Davis Observation Code», *Family Medicine*, 23, págs. 19-24.

- Candib, L. M. (1995). *Medicine and the Family: A Feminist Perspective*, Nueva York, Basic Books.
- Capra, F. (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*, Nueva York, Anchor/Doubleday.
- Capra, F. (2002). *The Hidden Connections: Integrating the Biological, Cognitive, and Social Dimensions of Life into a Science of Sustainability*, Nueva York, Doubleday.
- Chapple, A. y Rogers, A. (1998). «Explicit guidelines for qualitative research: A step in the right direction, a defence of the “soft” option, or a form of sociological imperialism?», *Family Practice*, 15, págs. 556-561.
- Chrisman, N. J. (1977). «The health seeking process: An approach to the natural History of illness», *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 1, págs. 351-377.
- Chrisman, N. J. y Maretzki, T. W. (comps.) (1982). *Clinically Applied Anthropology: Anthropologists in Health Science Settings*, Boston, D. Reidel.
- Chobanian, A. V., Bakris, G. L., Black, H. R., Cushman, W. C., Green, L. A., Izzo, J. L. (h.), Jones, D. W., Materson, B. J., Oparil, S., Wright, J. T. (h.), y Roccella, E. J. (2003). «Report of the Joint National Committee on Prevention, Evaluation, and Treatment of High Blood Pressure (JNC 7)», *Journal of the American Medical Association*, 289, págs. 2.560-2.572.
- Clifford, J. y Marcus, G. (comps.) (1986). *Writing Culture*, Berkeley, University of California Press.
- Comaroff, J. y Comaroff, J. L. (comps.) (2001). *Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Conio, M., Bianchi, S., Lapertosa, G., Ferraris, R., Sablich, R., Marchi, S., D Onofrio, V., Lacchin, T., Iaquinto, G., Missale, G., Ravelli, P., Cestari, R., Benedetti, G., Macri, G., Fiocca, R., Munizzi, F. y Filiberti, R. (2003). «Long-term endoscopic surveillance of patients with Barrett’s esophagus: Incidence of dysplasia and adenocarcinoma—A prospective study», *American Journal of Gastroenterology*, 98, págs. 1.931-1.939.

- Coote, B. (1996). *The Trade Trap: Poverty and the Global Commodity Market*, Oxford (Reino Unido), Oxfam UK & Ireland.
- Coward, D. D. (1990). «Critical multiplism: A research strategy for nursing science. Image», *Journal of Nursing Scholarship*, 22, págs. 163-167.
- Crabtree, B. F. y Miller, W. L. (comps.) (1999). *Doing Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición.
- Crabtree, B. F., Miller, W. L., Aita, V., Flocke, S. A. y Stange, K. C. (1998). «Primary care practice organization and preventive services delivery: A qualitative analysis», *Journal of Family Practice*, 46, págs. 403-409.
- Crabtree, B. F., Miller, W. L. y Stange, K. (comps.) (2001). «Results from the prevention and competing demands in primary care study», *Journal of Family Practice*, 50, págs. 837-889.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D. e Ivankova, N. V. (2004). «Designing a mixed methods study in primary care», *Annals of Family Medicine*, 2(1), págs. 7-12.
- Csordas, T. J. (2002). *Body/Meaning/Healing*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Daly, J. y McDonald, I. (1992). «Covering your back: Strategies for qualitative research in clinical settings», *Qualitative Health Research*, 2, págs. 416-438.
- Davis-Floyd, R. y St. John, G. (1998). *From Doctor to Healer: The Transformative Journey*, Nueva Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Denz-Penhey, H. y Murdoch, J. C. (1993). «Service delivery for people with chronic fatigue syndrome: A pilot action research study», *Family Practice*, 10, págs. 14-18.
- Deyo, R. A., Diehl, A. K. y Rosenthal, M. (1986). «How many days of bedrest for acute low back pain? A randomized clinical trial», *New England Journal of Medicine*, 315, págs. 1.064-1.070.

- Diers, D. (1979). *Research in Nursing Practice*, Filadelfia, J. B. Lipincott.
- Douthwaite, R. (1999). *The Growth Illusion*, Gabriola Island (Colombia Británica), New Society Publishers, edición revisada.
- Drury, N. (1996). *Shamanism*, Shaftesbury (Reino Unido), Element Books.
- Ellingson, L. L. (1998). «Then you know how I feel”: Empathy, identity, and reflexivity in fieldwork», *Qualitative Inquiry*, 4, págs. 492-514.
- Ellis, C. (1995). *Final Negotiations: A Story of Love, Loss, and Chronic Illness*, Filadelfia, Temple University Press.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (comps.) (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Engels, G. L. (1977). «The need for a new medical model: A challenge for biomedicine», *Science*, 196, págs. 129-136.
- Fabrega, H. (h.) (1976). «The function of medical care systems: A logical analysis», *Perspectives in Biology and Medicine*, 20, págs. 108-119.
- Fabrega, H. (h.) (1979). «The ethnography of illness», *Social Science and Medicine*, 13A, págs. 565-575.
- Fahy, K. y Smith, P. (1999). «From the sick role to subject positions: A new approach to the medical encounter», *Health*, 3(1), págs. 71-93.
- Farmer, P. (2001). *Infections and Inequalities: The Modern Plagues*, Berkeley, University of California Press, edición revisada.
- Feinstein, A. R. (1985). *Clinical Epidemiology: The Architecture of Clinical Research*, Filadelfia, W. B. Saunders.
- Finkler, K. (2000). *Experiencing the New Genetics: Family and Kinship on the Medical Frontier*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Fisher, S. (1986). *In the Patient's Best Interest: Women and the Politics of Medical Decisions*, Nueva Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.

- Fisher, S. y Todd, A. D. (comps.) (1983). *The Social Organization of Doctor-Patient Communication*, Washington DC, Center for Applied Linguistics.
- Flocke, S., Miller, W. L. y Crabtree, B. F. (2002). «Relationships between physician practice style, patient satisfaction, and attributes of primary care», *Journal of Family Practice*, 51, págs. 835-840.
- Flocke, S., Stange, K. C. y Zyzanski, S. J. (1997). «The impact of insurance type and forced discontinuity on the delivery of primary care», *Journal of Family Practice*, 45, págs. 129-135.
- Foster, G. M. (1974). «Medical anthropology: Some contrasts with medical sociology», *Medical Anthropology Newsletter*, 6, págs. 1-6.
- Foster, G. M. y Anderson, B. G. (1978). *Medical Anthropology*, Nueva York, John Wiley.
- Frank, A. W. (1991). *At the Will of the Body: Reflections on Illness*, Boston, Houghton Mifflin.
- Frank, A. W. (1995). *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*, Chicago, University of Chicago Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Continuum Publishing, traducción de M. B. Ramos.
- Freire, P. (1998). «Pedagogy of the heart», en A. M. A. Freire y D. Macedo (comps.), *The Paulo Freire Reader*, Nueva York, Continuum International Publishing Group, págs. 265-282.
- Frey, R. (1994). *Eye Juggling: Seeing the World through a Looking Glass and a Glass Pane*, Lanham (Maryland), University Press of America.
- Freyman, J. G. (1989). «The public's health care paradigm is shifting: Medicine must swing with it», *Journal of General Internal Medicine*, 4, págs. 313-319.
- Fullerton-Smith, I. (1995). «How members of the Cochrane Collaboration prepare and maintain systematic reviews of the effects of health care», *Evidence-Based Medicine*, 1, págs. 7-8.
- Gardner, G. (comp.) (2003). *State of the World 2003*, Nueva York, Norton.

- Giacomini, M. K. y Cook, D. J. (2000). «Qualitative research in health care: What are the results and how do they help me care for my patients?», *Journal of the American Medical Association*, 284, págs. 478-482.
- Glasgow, R. E., Lichtenstein, E. y Marcus, A. C. (2003). «Why don't we see more translation of health promotion in research to practice? Rethinking the efficacy-to-effectiveness transition», *American Journal of Public Health*, 93, págs. 1.261-1.267.
- Good, B. J. (1994). *Medicine, Rationality, and Experience*, Cambridge (Reino Unido), Cambridge University Press.
- Good, B. J. y Good, M. D. (1981). «The meaning of symptoms: A cultural hermeneutic model for clinical practice», en L. Eisenberg y A. M. Kleinman (comps.), *The Relevance of Social Science for Medicine*, Boston, D. Reidel, págs. 165-196.
- Good, B. J. y Good, M. D. (1993). «“Learning medicine”: The constructing of medical knowledge at Harvard Medical School», en S. Lindenbaum y M. Lock (comps.), *Knowledge, Power, and Practice: The Anthropology of Medicine and Everyday Life*, Berkeley, University of California Press, págs. 81-107.
- Goodwin, M. A., Zyzanski, S. J., Zronek, S., Ruhe, M., Weyer, S. M., Konrad, N., Esola, D. y Stange, K. C. (2001). «A clinical trial of tailored office systems for preventive service delivery: The Study to Enhance Prevention by Understanding Practice (STEP-UP)», *American Journal of Preventive Medicine*, 21, págs. 20-28.
- Gordon, D. R. (1988). «Tenacious assumptions in Western medicine», en M. Lock y D. Gordon (comps.), *Biomedicine Examined*, Boston, D. Reidel, págs. 19-56.
- Gordon, J. (1996). *Manifesto for a New Medicine: Your Guide to Healing Partnerships and the Wise Use of Alternative Therapies*, Reading (Massachusetts), Addison-Wesley.
- Greenhalgh, T. y Hurwitz, B. (1998). *Narrative Based Medicine: Dialogue and Discourse in Clinical Practice*, Londres, BMJ Books.
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, Londres, Routledge.

- Haraway, D. J. (1993). «The biopolitics of postmodern bodies: Determinations of self in immune system discourse», en S. Lindenbaum y M. Lock (comps.), *Knowledge, Power, and Practice: The Anthropology of Medicine and Everyday Life*, Berkeley, University of California Press, págs. 364-410.
- Hardin, G. (1985). *Filters against Folly*, Nueva York, Penguin Books.
- Harris, C. M. (1989). «Seeing sunflowers», *Journal of the Royal College of General Practitioners*, 39, págs. 313-319.
- Hawkins, A. H. (1993). *Reconstructing Illness: Studies in Pathography*, West Lafayette (Indiana), Purdue University Press.
- Helman, C. G. (2000). *Culture, Health, and Illness*, Oxford (Reino Unido), Butterworth Heinemann, 4ª edición.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*, Londres, Marian Boyars.
- Illich, I. (1976). *Medical Nemesis: The Exploration of Health*, Nueva York, Pantheon Books.
- Jackson, M. (1989). *Paths toward a Clearing: Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*, Bloomington, Indiana University Press.
- Jaen, C., McIlvain, H., Pol, L., Phillips, R. (h.), Flocke, S. y Crabtree, B. (2001). «Tailoring tobacco counseling to the competing demands in the clinical encounter», *Journal of Family Practice*, 50, págs. 859-863.
- Jason, L. A., Keys, C. B., Suarez-Balcazar, Y., Taylor, R. R. y Davis, M. I. (comps.) (2004). *Participatory Community Research: Theories and Methods in Action*, Washington DC, American Psychological Association.
- Jensen, D. (2002). *The Culture of Make Believe*, Nueva York, Context Books.
- Johnson, D. A., Benjamin, S. B., Vakil, N. B., Goldstein, J. L., Lamet, M., Whipple, J., Damico, D. y Hamelin, B. (2001). «Esomeprazole once daily for 6 months is effective therapy for maintaining healed erosive esophagitis and for controlling gastroesophageal reflux disease symptoms: A randomized, double-blind, placebo-controlled study of efficacy and safety», *American Journal of Gastroenterology*, 96, págs. 27-34.

- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind*, Chicago, University of Chicago Press.
- Jolly, K., Bradley, F., Sharp, S., Smith, H. y Mant, D. (1998). «Follow-up care in general practice of patients with myocardial infarction or angina pectoris: Initial results of the SHIP trial», *Family Practice*, 15, págs. 548-555.
- Kahn, D. L. (1993). «Ways of discussing validity in qualitative nursing research», *Western Journal of Nursing Research*, 15, págs. 122-126.
- Kelsey, J. L., Thompson, W. D. y Evans, A. S. (1986). *Methods in Observational Epidemiology*, Nueva York, Oxford University Press.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2003). «Participatory action research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 336-396.
- Kim, J. Y., Millen, J. V., Irwin, A. y Gershman, J. (comps.) (2000). *Dying for Growth: Global Inequality and the Health of the Poor*, Monroe (Maine), Common Courage Press.
- Kirmayer, L. J. (1992). «The body's insistence on meaning: Metaphor as presentation and representation in illness experience», *Medical Anthropology Quarterly*, 6, págs. 323-346.
- Kleinman, A. M. (1988). *The Illness Narratives: Suffering, Healing, and the Human Condition*, Nueva York, Basic Books.
- Kleinman, A. M. (1992). «Local worlds of suffering: An interpersonal focus for ethnographies of illness experience», *Qualitative Health Research*, 2, págs. 127-134.
- Kleinman, A. M. (1995). *Writing at the Margin: Discourse between Anthropology and Medicine*, Berkeley, University of California Press.
- Kleinman, A. M., Eisenberg, L. y Good, B. (1978). «Culture, illness, and care: Clinical lessons from anthropologic and cross-cultural research», *Annals of Internal Medicine*, 88, págs. 251-258.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*, Nueva York, Routledge.

- Launer, J. (2002). *Narrative-Based Primary care: A Practical Guide*, Abingdon (Reino Unido), Radcliffe Medical Press.
- Lazarus, E. S. (1988). «Theoretical considerations for the study of the doctor-patient relationship: Implications of a perinatal study», *Medical Anthropology Quarterly*, 2, págs. 34-58.
- Lock, M. (1982). «On revealing the hidden curriculum», *Medical Anthropology Quarterly*, 14, págs. 19-21.
- Lock, M. (1986). «The anthropological study of the American medical system: Center and periphery», *Social Science and Medicine*, 22, págs. 931-932.
- Lock, M. (1993). «Cultivating the body: Anthropology and epistemologies of bodily practice and knowledge», *Annual Reviews of Anthropology*, 22, págs. 133-156.
- Loxterkamp, D. (1997). *A Measure of my Days: The Journal of a Country Doctor*, Hanover (Nueva Hampshire), University Press of New England.
- Macaulay, A. C., Commanda, L. E., Freeman, W. L., Gibson, N., McCabe, M. L., Robbins, C. M. y Twohig, P. L. (1998). «Responsible research with communities: Participatory research in primary care», publicación en línea de la North American Primary Care Research Group, extraído el 27 de octubre de 2004, de <http://napcrg.org.exic.html>
- Macnaghten, P. y Urry, J. (comps.) (2001). *Bodies of Nature*, Londres, Sage.
- Malterud, K. (2001a). «The art and science of clinical knowledge: Evidence beyond measures and numbers», *Lancet*, 358, págs. 397-400.
- Malterud, K. (2001b). «Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines», *Lancet*, 358, págs. 483-488.
- Martin, E. (1994). *Flexible Bodies: The Role of Immunity in American Culture from the Days of Polio to the Age of AIDS*, Boston, Beacon.
- Mattingly, C. (1998). *Healing Dramas and Clinical Plots: The Narrative Structure of Experience*, Cambridge (Reino Unido), Cambridge University Press.

- McGoldrick, M., Gerson, R. y Shellenberger, S. (1999). *Genograms: Assessment and intervention*, Nueva York, Norton, 2ª edición.
- McIlvain, H., Crabtree, B. F., Medder, J., Stange, K. C. y Miller, W. L. (1998). «Using “practice genograms” to understand and describe practice configurations», *Family Medicine*, 30, págs. 490-496.
- McWhinney, I. R. (1986). «Are we on the brink of a major transformation of clinical method?», *Canadian Medical Association Journal*, 135, págs. 873-878.
- McWhinney, I. R. (1989). «An acquaintance with particulars», *Family Medicine*, 21, págs. 296-298.
- Meinert, C. L. (1986). *Clinical Trials: Design, Conduct, and Analysis*, Nueva York, Oxford University Press.
- Miller, W. L. (1994). «Common space: Creating a collaborative research conversation», en B. F. Crabtree, W. L. Miller, R. B. Addison, V. J. Gilchrist y A. Kuzel (comps.), *Exploring Collaborative Research in Primary Care*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 265-288.
- Miller, W. L. y Crabtree, B. F. (1999a). «The dance of interpretation», en B. F. Crabtree y W. L. Miller (comps.), *Doing Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 127-143.
- Miller, W. L. y Crabtree, B. F. (1999b). «Primary care research: A multimethod typology and qualitative roadmap», en B. F. Crabtree y W. L. Miller (comps.), *Doing Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 3-28.
- Miller, W. L., Crabtree, B. F., Duffy, M. B., Epstein, R. M. y Stange, K. C. (2003). «Research guidelines for assessing the impact of healing relationships in clinical medicine», *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 9(3, supl.), págs. 80A-95A.
- Miller, W. L., Crabtree, B. F., McDaniel, R. y Stange, K. C. (1998). «Understanding change in primary care practice using complexity theory», *Journal of Family Practice*, 46, págs. 369-376.
- Miller, W. L., McDaniel, R., Crabtree, B. F. y Stange, K. C. (2001). «Practice jazz: Understanding variation in family practices using complexity science», *Journal of Family Practice*, 50, págs. 872-878.

- Mishler, E. G. (1984). *The Discourse of Medicine: Dialectics of Medical Interviews*, Norwood (Nueva Jersey), Ablex.
- Mitchell, M. L. (1998). *Employing Qualitative Methods in the Private Sector*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Moe-Lobeda, C. D. (2002). *Healing a Broken World: Globalization and God*, Mineápolis (Minnesota), Fortress Press.
- Mol, A. (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Morgan, G. (1998). *Images of Organization: The Executive Edition*, San Francisco, Berrett-Koehler.
- Morrison, J. I. (2000). *Health Care in the New Millennium: Visions, Values, and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Morse, J. M. y Field, P. A. (1997). *Principles of Qualitative Methods*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Morse, J. M., Swanson, J. M. y Kuzel, A. J. (2001). *The Nature of Qualitative Evidence*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Morsy, S. A. (1996). «Political economy in medical anthropology», en C. F. Sargent y T. M. Johnson (comps.), *Medical Anthropology: Contemporary Theory and Method*, Westport (Connecticut), Praeger, edición revisada, págs. 21-40.
- Moyer, B., MacAllister, J. y Soifer, S. (2001). *Doing Democracy: The MAP Model for Organizing Social Movements*, Gabriola Island (Colombia Británica), New Society Publishers.
- National Heart, Lung, and Blood Institute. (1998). *Clinical Guidelines on the Identification, Evaluation, and Treatment of Overweight and Obesity in Adults: The Evidence Report*, Bethesda (Maryland), publicación del NIH N° 98-4.083.
- Naylor, C. D. (1995). «Grey zones of clinical practice: Some limits to evidence-based medicine», *Lancet*, 345, págs. 840-842.
- Notes From Nowhere (comp.) (2003). *We Are Everywhere: The Irresistible Rise of Global Anticapitalism*, Londres, Verso.

- Orr, D. W. (2002). *The Nature of Design: Ecology, Culture, and Human Intention*, Oxford (Reino Unido), Oxford University Press.
- Pelto, P. J. y Pelto, G. H. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry*, Nueva York, Cambridge University Press, 2ª edición.
- Pelto, P. J. y Pelto, G. H. (1990). «Field methods in medical anthropology», en T. M. Johnson y C. F. Sargent (comps.), *Medical Anthropology: Contemporary Theory and Method*, Nueva York, Praeger, págs. 269-297.
- Perdue, W. C., Stone, L. A. y Gostin, L. O. (2003). «The built environment and its relationship to the public's health: The legal framework», *American Journal of Public Health*, 93, págs. 1.390-1.394.
- Perlas, N. (2000). *Shaping Globalization: Civil Society, Cultural Power, and Threefolding*, Quezon City (Filipinas), Center for Alternative Development Initiatives.
- Pfifferling, J. H. (1981). «A cultural prescription for medicocentrism», en L. Eisenberg y A. Kleinman (comps.), *The Relevance of Social Science for Medicine*, Boston, D. Reidel, págs. 197-222.
- Piercy, M. (1994). *Circles on the Water: Selected Poems of Marge Piercy*, Nueva York, Alfred A. Knopf.
- Pocock, S. J. (1983). *Clinical Trials: A Practical Approach*, Nueva York, John Wiley.
- Pol, L., Rouse, J., Zyzanski, S., Rasmussen, D. y Crabtree, B. (2001). «Rural, urban, and suburban comparisons of preventive services in family practice clinics», *Journal of Rural Health*, 17, págs. 114-121.
- Polgar, S. (1962). «Health and human behavior: Areas of interest common to the social and medical sciences», *Current Anthropology*, 3, págs. 159-205.
- Ponce de León, J. (comp.) (2001). *Our Work Is Our Weapon: Selected Writings, Subcommandante Insurgente Marcos*, Nueva York, Seven Stories Press.
- Raffensperger, C. (2002). «The precautionary principle: Bearing witness to and alleviating suffering», *Alternative Therapies*, 8, págs. 111-115.

- Raffensperger, C., Tickner, J. y Jackson, W. (1999). *Protecting Public Health and the Environment: Implementing the Precautionary Principle*, Washington DC, Island Press.
- Rasmussen, L. L. (1996). *Earth Community, Earth Ethics*, Maryknoll, Nueva York, Orbis Books.
- Richardson, L. (1990). *Writing Strategies: Reaching Diverse Audiences*, Newbury Park (California), Sage.
- Ritzer, G. (2001). *Explorations in the Sociology of Consumption: Fast Food, Credit Cards, and Casinos*, Londres, Sage.
- Robinson, D., Prest, L., Susman, J., Rasmussen, D., Rouse, J. y Crabtree, B. (2001). «Technician, friend, detective, and healer: Family physicians' responses to emotional distress», *Journal of Family Practice*, 50, págs. 864-870.
- Roseland, M. (1998). *Toward Sustainable Communities: Resources for Citizens and their Governments*, Gabriola Island (Colombia Británica), New Society Publishers.
- Sackett, D. L. (1991). *Clinical Epidemiology: A Basic Science for Clinical Medicine*, Boston, Little, Brown, 2ª edición.
- Sackett, D. L., Straus, S. E., Richardson, W. S., Rosenberg, W. y Haynes, R. (2000). *Evidence-based Medicine: How to Practice and Teach EBM*, Londres, Churchill Livingstone, 2ª edición.
- Sacks, O. (1984). *A Leg to Stand on*, Nueva York, Summit Books.
- Sandelowski, M. (2002). «Reembodying qualitative inquiry», *Qualitative Health Research*, 12, págs. 104-115.
- Sapsford, R. y Abbott, P. (1992). *Research Methods for Nurses and the Caring Professions*, Bristol (Filadelfia), Open University Press.
- Schein, E. H. (1987). *The Clinical Perspective in Fieldwork*, Newbury Park (California), Sage.
- Scheper-Hughes, N. y Locke, M. (1987). «The mindful body: A prolegomenon to future work in medical anthropology», *Medical Anthropology Quarterly*, 1, págs. 6-41.

- Schlosser, E. (2002). *Fast Food Nation: The Dark Side of the All-American Meal*, Nueva York, HarperCollins.
- Schumacher, E. F. (1977). *A Guide for the Perplexed*, Nueva York, Harper & Row.
- Scott, J., Cohen, D., DiCicco-Bloom, B., Orzano, A. J., Jaen, C. R. y Crabtree, B. F. (2001). «Antibiotic use in acute respiratory infections and the ways patients pressure physicians for a prescription», *Journal of Family Practice*, 50, págs. 853-858.
- Sharma, H. y Clark, C. (1998). *Contemporary Ayurveda: Medicine and Research in Maharishi Ayurveda*, Filadelfia, Churchill Livingstone.
- Shaughnessy, A. F., Slawson, D. C. y Bennett, J. H. (1994). «Becoming an information master: A guidebook to the medical information jungle», *Journal of Family Practice*, 39, págs. 489-499.
- Shavelson, R. J. y Towne, L. (comps.). (2002). *Scientific Research in Education*, Washington DC, National Academic Press.
- Shepherd, M., Hattersley, A. T. y Sparkes, A. C. (2000). «Predictive genetic testing in diabetes: A case study of multiple perspectives», *Qualitative Health Research*, 10, págs. 242-259.
- Shildrick, M. (1997). *Leaky Bodies and Boundaries: Feminism, Postmodernism, and (Bio)ethics*, Londres, Routledge.
- Shiva, V. (1994). *Close to Home: Women Reconnect Ecology, Health, and Development Worldwide*, Gabriola Island (Colombia Británica), New Society Publishers.
- Singer, M. (1995). «Beyond the ivory tower: Critical praxis in medical anthropology», *Medical Anthropology Quarterly*, 9, págs. 80-106.
- Slawson, D. C., Shaughnessy, A. F. y Bennett, J. H. (1994). «Becoming a medical information master: Feeling good about not knowing everything», *Journal of Family Practice*, 38, págs. 505-513.
- Small, S. A. (1995). «Action-oriented research: Models and methods», *Journal of Marriage and the Family*, 57, págs. 941-955.
- Smith, R. C. (1996). *The patient's Story: Integrated Patient-Doctor Interviewing*, Boston, Little, Brown.

- Snadden, D. y Brown, J. B. (1991). «Asthma and stigma», *Family Practice*, 8, págs. 329-335.
- Stange, K. C., Miller, W. L., Crabtree, B. F., O'Connor, P. J. y Zyzanski, S. J. (1994). «Multimethod research: Approaches for integrating qualitative and quantitative methods», *Journal of General Internal Medicine*, 9, págs. 278-282.
- Stange, K. C., Miller, W. L. y McWhinney, I. (2001). «Developing the knowledge base of family practice», *Family Medicine*, 33, págs. 286-297.
- Stange, K. C., Zyzanski, S. J., Jaen, C. R., Callahan, E. J., Kelly, R. B., Gillanders, W. R., Shank, J. C., Chao, J., Medalie, J. H., Miller, W. L., Crabtree, B. F., Flocke, S. A., Gilchrist, V. J., Langa, D. M. y Goodwin, M. A. (1998). «Illuminating the "black box": A description of 4454 patient visits to 138 family physicians», *Journal of Family Practice*, 46, págs. 377-389.
- Stein, H. F. (1990). *American Medicine as Culture*, Boulder (Colorado), Westview.
- Stevens, A., Abrams, K., Brazier, J., Fitzpatrick, R. y Lilford, R. (comps.) (2001). *The Advanced Handbook of Methods in Evidence Based Healthcare*, Londres, Sage.
- Stewart, M., Brown, J. B., Weston, W. W., McWhinney, I. R., McWilliam, C. L. y Freeman, T. R. (1995). *Patient-centered Medicine: Transforming the Clinical Method*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Strathern, A. J. (1996). *Body Thoughts*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Swayne, J. (1998). *Homeopathic Method: Implications for Clinical Practice and Medical Science*, Londres, Churchill Livingstone.
- Symon, G. y Cassell, C. (comps.) (1998). *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research: A Practical Guide*, Londres, Sage.
- Talley, N. J., Venables, T. L., Green, J. R., Armstrong, D., O'Kane, K. P., Giaffer, M., Bardhan, K. D., Carlsson, R. G., Chen, S. y Hasselgren, G. S. (2002). «Esomeprazole 40 mg and 20 mg is efficacious

- in the long-term management of patients with endoscopy-negative gastro-oesophageal reflux disease: A placebo-controlled trial of on-demand therapy for 6 months», *European Journal of Gastroenterology and Hepatology*, 14, págs. 857-863.
- Tallia, A., Stange, K., McDaniel R. (h.), Aita, V., Miller, W. y Crabtree, B. (2003). «Understanding organizational designs of primary care practices», *Journal of Healthcare Management*, 48, págs. 43-58.
- Tandon, R. (1996). «The historical roots and contemporary tendencies in participatory research: Implications for health care», en K. De Koning y M. Martin (comps.), *Participatory Research in Health: Issues and Experiences*, Londres, Zed Books, págs. 19-26.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Taylor, B. (1993). «Phenomenology: One way to understand nursing practice», *International Journal of Nursing Studies*, 30, págs. 171-179.
- Thesen, J. y Kuzel, A. (1999). «Participatory inquiry», en B. F. Crabtree y W. L. Miller (comps.), *Doing Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 269-290.
- Thomashow, M. (1996). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press.
- Tresolini, C. P. (1994). *Health Professions Education and Relationship-centered Care*, San Francisco, Pew Health Professions Commission.
- Turner, B. (1992). *Regulating Bodies: Essays in Medical Sociology*, Nueva York, Routledge.
- Waitzkin, H. (1991). *The Politics of Medical Encounters: How Patients and Doctors Deal with Social Problems*, New Haven (Connecticut), Yale University Press.
- Ward, M. M. (1993). «Study design in qualitative research: A guide to assessing quality», *Journal of General Internal Medicine*, 8, págs. 107-109.

- Weil, A. (1988). *Health and Healing*, Boston, Houghton Mifflin.
- West, C. (1984). *Routine Complications: Troubles with Talk between Doctors and Patients*, Bloomington, Indiana University Press.
- Wiesel, S. W., Cuckler, J. M., DeLuca, F., Jones, F., Zeide, M. S. y Rothman, R. H. (1980). «Acute low back pain: An objective analysis of conservative therapy», *Spine*, 5, págs. 324-330.
- Wilber, K. (1996). *A Brief History of Everything*, Boston, Shambhala Publications.
- Wiles, R. (1998). «Patients' perceptions of their heart attack and recovery: The influence of epidemiological "evidence" and personal experience», *Social Science and Medicine*, 46, págs. 1.477-1.486.
- Williams, G. (1984). «The genesis of chronic illness: Narrative re-construction», *Sociology of Health and Illness*, 6, págs. 175-200.
- Willms, D. G. (1991). «A new stage, a new life: Individual success in quitting smoking», *Social Science and Medicine*, 33, págs. 1.365-1.371.
- Willms, D. G., Best, J. A., Taylor, D. W., Gilbert, J., Wilson, D., Lindsay, E. y Singer, J. (1990). «A systematic approach for using qualitative methods in primary prevention research», *Medical Anthropology Quarterly*, 4, págs. 391-409.
- Wilson, D. M. C., Taylor, D. W., Gilbert, J. R., Best, J. A., Lindsay, E. A., Willms, D. G. y Singer, J. (1988). «A randomized trial of a family physician intervention for smoking cessation», *Journal of the American Medical Association*, 260, págs. 1.570-1.574.
- Wolcott, H. F. (1990). *Writing up Qualitative Research*, Newbury Park (California), Sage.
- Young, A. (1982a). «The anthropologies of illness and sickness», en B. Siegel, A. Beals y S. Tyler (comps.), *Annual Review of Anthropology* 11, Palo Alto, California, *Annual Reviews*, págs. 257-285.
- Young, A. (1982b). «When rational men fall sick: An inquiry into some assumptions made by medical anthropologists», *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 5, págs. 317-335.

Los compiladores del *Manual*

Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln

Norman K. Denzin es profesor de comunicaciones, académico del College of Communications e investigador de comunicación, sociología y humanidades en la Universidad de Illinois, Urbana–Champaign. Es autor de numerosos libros, entre ellos *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*; *The Cinematic Society: The Voyeur's Gaze*; *Images of Postmodern Society*; *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*; *Interpretive Interactionism*; *Hollywood Shot by Shot*; *The Recovering Alcoholic*, y *The Alcoholic Self*, que obtuvo el premio Charles Cooley Award de la Society for the Study of Symbolic Interaction [Sociedad para el Estudio de la Interacción Simbólica] en 1988. En 1997, la Society for the Study of Symbolic Interaction le otorgó el premio George Herbert Award. Es el editor de *Sociological Quarterly*, coedita *Qualitative Inquiry*, y edita la serie de libros *Cultural Studies: A Research Annual and Studies in Symbolic Interaction*.

Yvonna S. Lincoln ocupa la cátedra Ruth Harrington de liderazgo educativo y es profesora de educación superior en la Texas A&M University. Además de este *Manual*, es coeditora de la primera y la segunda edición del *Handbook of Qualitative Research*, la revista *Qualitative Inquiry* (con Norman K. Denzin), y la sección de Enseñanza y Aprendizaje de *American Educational Research Journal* (con Bruce Thompson y Stephanie Knight). Es coautora, con Egon Guba, de *Naturalistic Inquiry*, *Effective Evaluation*, y *Fourth Generation Evaluation*, editora de *Organizational Theory and Inquiry*, y cocompiladora de varios libros con William G. Tierney y Norman Denzin. Ha sido galardonada con numerosos premios de investigación y ha publicado artículos, capítulos de libros y ponencias sobre la educación superior, las bibliotecas universitarias de investigación y la investigación de paradigmas alternativos.

Los autores del Volumen III

Bryant Keith Alexander es profesor en el Department of Communication Studies [Departamento de Estudios de la Comunicación] en la California State University, Los Ángeles. Sus investigaciones están fundamentadas en la construcción social y performativa de la identidad en relación con las cuestiones de la raza, la cultura y el género y se basan en metodologías cualitativas, críticas y performativas, tales como la escritura performativa, la etnografía interpretativa y la autoetnografía. En sus trabajos más recientes se ha volcado a la geografía cultural para concentrarse en la constitución espacial de la sociedad a través de los efectos mediadores de la cultura. Ha publicado ensayos en *Qualitative Inquiry*, *Theatre Annual*, *Theatre Topics*, *Callaloo*, y *Text and Performance Quarterly*, entre otros. Es autor de capítulos de *The Image of the Outsider*; *Beacon Best 2000: Best Writing of Men and Women of All Colors*; *Communication, Race, and Family*; y *The Future of Performance Studies*. Es compilador, en colaboración, de *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity* y compilador de una sección del *Handbook of Performance Studies* (Sage). En 2002, recibió el premio Norman K. Denzin Outstanding Qualitative Research Award otorgado por el Carl Couch Center, Department of Communication Studies [Departamento de Estudios de la Comunicación], de la Universidad de Northern Iowa, por su trabajo «(Re)Visioning the Ethnographic Site: Interpretive Ethnography as a Method of Pedagogical Reflexivity and Scholarly Production».

John Beverly es profesor y titular de cátedra del Department of Hispanic Languages and Literatures [Departamento de Lenguas y Literaturas Hispanas] de la Universidad de Pittsburgh, donde enseña desde hace 35 años. Fue miembro fundador del Latin American Subaltern Studies Group [Grupo de Estudios Subalternos Latinoame-

ricanos], del que fue cocoordinador entre 1992 y 2002, año de su disolución. Entre sus libros más recientes se encuentran *Subalternity and Representation* (1999, 2004), *From Cuba* (comp., 2003), y *Testimonio: On the Politics of Truth* (2004). Es coeditor de la serie *Illuminations: Cultural Formations of the Americas* de la University of Pittsburgh Press.

Kathy Charmaz es profesora de sociología y coordinadora del Faculty Writing Program [Programa de escritura para profesores e investigadores] de la Sonoma State University en Rohnert Park, California. Asesora a los miembros del plantel de la universidad en la escritura de trabajos para publicaciones y está a cargo de tres seminarios de escritura para profesores e investigadores. Es docente en las áreas de teoría sociológica, psicología social, métodos cualitativos, salud y enfermedad y gerontología. Además de escribir numerosos capítulos y artículos, es autora o compiladora de cinco libros, entre los que se encuentra *Good Days, Bad Days: The Self in Chronic Illness and Time*, que fuera premiado por la Pacific Sociological Association [Asociación Sociológica del Pacífico] y la Society for the Study of Symbolic Interaction [Sociedad para el Estudio de la Interacción Simbólica]. Sus publicaciones más recientes se centran en la sociología médica, los métodos cualitativos y la psicología social; además, ha escrito diversos artículos y capítulos sobre la teoría fundamentada. La Dra. Charmaz ha ocupado el cargo de presidente de la Pacific Sociological Association, vicepresidente de la Society for the Study of Symbolic Interaction y editora de *Symbolic Interaction*. Es presidenta electa de sección de sociología médica de la American Sociological Association [Asociación Sociológica Estadounidense].

Julianne Cheek es profesora en la Universidad del Sur de Australia en la Division of Health Sciences [División de Ciencias de la Salud] en Adelaida y directora del programa Early Career Researcher Development [Desarrollo de Investigadores en las Primeras Etapas de su Carrera]. Goza de reconocimiento internacional por sus aportes a la investigación cualitativa en áreas vinculadas con la sanidad. Ha obtenido financiamiento para numerosos proyectos de investigación cualitativa, 19 de ellos en los últimos cuatro años, con cinco subvenciones consecutivas del Australian Research Council [Consejo de Investigación Australiano]. También ha obtenido importantes apoyos económicos para proyectos en el área de la docencia basados en principios de la investigación cualitativa. La profesora Cheek ha publicado más de 60 capítulos de libro y artículos registrados, mucho de los cuales exploran la aplicación de abordajes posmodernos y posestructurales

de la asistencia sanitaria. El último libro que ha publicado es *Postmodern and Poststructural Approaches to Nursing Research* (Sage, 2000).

Benjamin F. Crabtree, Ph.D., es antropólogo médico y profesor y director de investigación en el Department of Family Medicine [Departamento de Medicina Familiar] de la Escuela de Medicina UMDNJ-Robert Wood Johnson. Además, es editor asociado de los *Annals of Family Medicine*. En su condición de investigador de tiempo completo, dedicado al estudio de los servicios de sanidad y atención primaria en el área de la medicina familiar, el Dr. Crabtree ha publicado numerosos artículos y capítulos de libros sobre la investigación cualitativa y cuantitativa que cubren una amplia variedad de temas, desde el análisis de series temporales y los modelos *log* lineares hasta las entrevistas en profundidad, la investigación por estudios de casos y las estrategias de análisis cualitativos. Crabtree es uno de los compiladores (junto con William Miller) de *Doing Qualitative Research*, libro de la editorial Sage que va por su segunda edición. Ha sido investigador principal de proyectos financiados en el nivel federal de la Agency for Healthcare Research and Quality [Agencia para la Investigación y Calidad en Asistencia Sanitaria], el National Cancer Institute [Instituto Nacional del Cáncer] y el National Heart, Lung and Blood Institute [Instituto Nacional de Corazón, Pulmones y Sangre], todos ellos de EE. UU.. En dichos proyectos se integran los métodos cualitativos con conceptos de la ciencia de la complejidad para, por un lado, alcanzar una mejor comprensión de las respuestas diferenciales que ofrece la práctica en atención primaria ante las intervenciones y, por el otro, diseñar estrategias para mejorar la calidad de asistencia a los pacientes.

Jaber F. Gubrium es profesor titular de la cátedra de sociología en la Universidad de Missouri, Columbia. En sus investigaciones estudia la organización narrativa y la etnografía de la identidad personal, la familia, el ciclo vital, la vejez y las adaptaciones a la enfermedad. Es editor del *Journal of Aging Studies* y autor de numerosas monografías, como *Living and Dying at Murray Manor*, *Caretakers*, *Describing Care*, *Oldtimers and Alzheimer's*, *Out of Control*, y *Speaking of Life*. Uno de sus trabajos más recientes es la compilación, en colaboración, de *Qualitative Research Practice* para Sage. Mientras tanto, continúa analizando las construcciones de la discapacidad por parte de quienes sobreviven a un ataque cerebrovascular.

James A. Holstein es profesor de sociología en el Department of Social and Cultural Sciences [Departamento de Ciencias Sociales y

Culturales] de Marquette University. Es autor o compilador de numerosos libros sobre metodología de la investigación cualitativa, problemas sociales, desviación y control social. En colaboración con Jaber F. Gubrium ha publicado *The New Language of Qualitative Method*, *The Active Interview*, *Handbook of Interview Research*, *The Self We Live By*, e *Inner Lives and Social Worlds*. En la actualidad es editor de la revista *Social Problems*.

Stephen Kemmis es profesor de educación en Charles Sturt University, Wagga Wagga, Australia. Investiga los métodos de investigación y evaluación en educación y en las ciencias sociales, la investigación acción participativa, la evaluación comunicativa, la educación indígena, el desarrollo de la investigación universitaria y la teoría del currículo. Ha publicado los libros *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research* (con Wilfred Carr) y *The Action Research Planner* (con Robin McTaggart).

Soyini Madison es profesora asociada de Estudios de la Comunicación en el área de estudios performativos en la Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill. La tesis de doctorado de Madison, que realizó sus estudios doctorales en Northwestern University bajo la dirección de Dwight Conquergood, es uno de los primeros estudios académicos que se centra en las intersecciones entre los estudios performativos y la etnografía crítica. Es autora de *Critical Ethnography: Methods, Ethics, and Performance* (Sage, 2005) y numerosos artículos que tratan una variedad de temáticas, desde el cine y la crítica de la actuación hasta el análisis en el marco de los estudios críticos de la raza y el género. Madison es compiladora de la antología *The Woman That I Am: The Literature and Culture of Contemporary Women of Color*. Es Senior Fullbright Scholar y fue profesora visitante en la Universidad de Ghana en Legon. Su actual proyecto de investigación es un análisis del modo en que la economía global y el desarrollo nacional influyen en los debates locales sobre la puesta en escena y actuación en relación con los derechos humanos y las prácticas religiosas tradicionales.

Robin McTaggart es profesor y provicedirector de Desarrollo del Personal y Asuntos Estudiantiles en James Cook University, Townsville y Cairns, Queensland del Norte. Es profesor adjunto en la International Graduate School of Management [Escuela Internacional de Administración para Graduados] de la Universidad del Sur de Australia. Desempeñó los cargos de decano ejecutivo de Derecho y Educación (1998) y decano ejecutivo de Educación y Estudios Indígenas (1999) en James Cook University. Antes de su llegada a dicha

institución, fue director de programas internacionales en la Facultad de Educación de Deakin University Geelong y director de la School of Administration and Curriculum Studies [Escuela de Administración y Estudios Curriculares] en Deakin University entre 1993 y 1995. Realizó su doctorado en el Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation [Centro para la Investigación Instrucciona y la Evaluación Curricular] de la Universidad de Illinois, donde fue académico W.F. Connell. Ha realizado estudios de evaluación e investigación sobre la investigación acción entre los educadores, la educación de las artes basada en la disciplina, programas de arte para jóvenes en situación de desventaja, programas instructivos de informática para adultos con discapacidad intelectual, la educación mixta y la equidad de géneros en la educación privada, el desarrollo profesional en el campo del SIDA entre trabajadores de la salud rurales, la educación aborigen en comunidades remotas con una orientación tradicional, las alfabetizaciones científicas y la prestación de educación a distancia en la educación técnica y superior. Además, ha estado a cargo de programas de capacitación en investigación acción participativa y evaluación para administradores de los sectores público y privado, académicos, profesionales técnicos, de la educación superior y de capacitación, educadores, consultores educativos y profesionales de la salud en Australia, Canadá, Hong Kong, Indonesia, Malasia, Nueva Zelanda, Singapur, Tailandia y EE. UU.

William L. Miller (M.D. y M.A.) es antropólogo especializado en medicina familiar y ocupa la cátedra Leonard Parker Pool de Medicina Familiar en el Leigh Valley Hospital and Health Network [Hospital y Red Sanitaria Leigh Valley] en Allentown, Pennsylvania. Es profesor de medicina familiar y comunitaria en la Escuela de Medicina de Pennsylvania State University. Además, se desempeña como editor consultor de los *Annals of Family Medicine*. En los últimos 15 años, Dr. Miller, en colaboración con Benjamin Crabtree, viene trabajando para que la investigación cualitativa resulte más accesible a los investigadores de la asistencia sanitaria. Ha escrito, en forma individual o en colaboración, capítulos de libros y artículos donde describe paso a paso las aplicaciones de los métodos cualitativos y busca traducir su trabajo a la cotidianeidad de los campos clínicos, educativos y administrativos de la asistencia sanitaria. Los temas que investiga son la aplicación del paradigma centrado en las relaciones ecológicas y la teoría de los sistemas adaptativos complejos al mejoramiento de la asistencia sanitaria en el nivel de las organizaciones, las oficinas, y los encuentros, así como la cocreación de una comunidad participativa de investigaciones basadas en la práctica. Realiza gran parte de sus

trabajos en colaboración con el Dr. Crabtree en el marco de proyectos financiados con apoyos federales.

Robert E. Stake es profesor emérito de educación y director del Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation [Centro para la Investigación de la Instrucción y Evaluación Curricular] en la Universidad de Illinois. Desde 1963 se especializa en la evaluación de programas educativos. Entre los estudios evaluativos de los que fue director hay trabajos sobre ciencia y matemáticas en escuelas primarias y secundarias, programas modelo y enseñanza convencional de las artes en las escuelas, desarrollo de la sensibilidad hacia la igualdad de géneros en la enseñanza, educación de los docentes para enseñar a sordos y a jóvenes en situación de transición del ámbito escolar al laboral, educación ambiental y programas especiales para alumnos con habilidades superiores y la reforma de la educación urbana. Stake es autor de *Quieting Reform*, un libro sobre la evaluación del programa Cities-in-Schools realizada por Charles Murray; dos libros sobre metodología, *Evaluating the Arts in Education* y *The Art of Case Study Research*; y *Custom and Cherishing*. Además, es coautor, con Liora Bresler y Linda Mabry, de un libro sobre la enseñanza de las artes en las aulas de las escuelas primarias comunes de Estados Unidos. Uno de sus últimos trabajos es un estudio de evaluación realizado a lo largo de varios años en la Chicago Teachers Academy for Mathematics and Science [Academia para las Matemáticas y la Ciencia de los Docentes de Chicago]. Por su trabajo en el área de la evaluación, en 1988 recibió el Lazasfeld Award de la American Evaluation Association [Asociación de Evaluación de Estados Unidos] y en 1994, un doctorado honoris causa de la Universidad de Uppsala.

Barbara Tedlock es profesora de antropología de la State University of New York en Buffalo. Desempeñó el cargo de jefa de redacción de *American Anthropologist* (1993-1998). Entre las distinciones que ha recibido se encuentran el President's Award de 1997 por su papel de liderazgo en la nueva dirección que tomó la revista *American Anthropologist*, de la American Anthropological Association [Asociación Antropológica de Estados Unidos] y por su dedicación y compromiso profesional con la antropología. Además, en 2002 fue galardonada con el Chancellor's Research Recognition Award por su «excelencia en la investigación en el campo de las ciencias sociales», otorgado por el Chancellor de la State University of New York. Fue presidente de la Society for Humanistic Anthropology [Sociedad para la Antropología Humanista] y es miembro del PEN (Poetas, Ensayistas y Novelistas). Ha publicado seis libros y más de 100 artículos y ensayos.

